

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PARA
PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS INCLUÍDOS**

Cibele Cristina Boscolo

**São Carlos - SP
2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PARA
PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS INCLUÍDOS**

CIBELE CRISTINA BOSCOLO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa

**SÃO CARLOS
2008**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B742aa

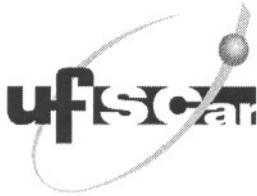
Boscolo, Cibele Cristina.

Aplicação e avaliação de um programa de orientação para professores de alunos surdos incluídos / Cibele Cristina Boscolo. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
129 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação especial - inclusão. 2. Surdos – educação. 3. Deficiência auditiva. 4. Professores - formação. I. Título.

CDD: 371.9046 (20^a)



Banca Examinadora da Tese de **Cibele Cristina Boscolo**

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Teresa Maria Momensohn dos Santos
(PUC-São Paulo)

Ass. 

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues
Reali
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Cristina P. I. Hayashi
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte
(USP-Bauru)

Ass. 

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho primeiramente à **Deus** por ter me dado a vida e por permanecer comigo sempre, oferecendo discernimento e conduzindo meus caminhos sob a Luz do Espírito Santo.*

*Aos meus Pais, **Irineu e Maria Aparecida**, que além de oferecerem o dom mais precioso, a vida, vocês também abriram as portas do meu futuro, iluminado meu caminho com a luz mais brilhante que puderam encontrar: o Estudo. À vocês que se doaram por inteiro e renunciaram muitas vezes aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus. Mais uma vitória! Amo vocês!*

*Ao meu querido esposo **Júlio**, que pode compartilhar junto as alegrias e tristezas, sempre comigo nos momentos mais difíceis desta caminhada, sendo amigo, companheiro, conselheiro, compreensivo e amante. À você, que representa parte de minhas aspirações, fonte de meu sucesso, razão de meu viver o meu obrigada. Amo você!*

*Enfim, à minha pequenina **Leticia**, que veio enviada por Deus no meio desta caminhada transformando minha vida em momentos de alegrias, consolidando o meu sonho de ser Mãe. Filha obrigada pela sua existência. Amo muito você!*

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pela bolsa que foi concedida, a qual possibilitou a concretização de grande parte desse trabalho;

À profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa, pela oportunidade de trabalharmos juntas e poder adquirir e aprofundar meus conhecimentos na área de surdez com suas experiências de vida riquíssimas. Obrigada por depositar confiança em meu trabalho e continuamente motivar!

À Profa. Dra. Teresa Maria Momensohn Santos mais que mestre, uma grande amiga com quem sempre posso contar. Os meus sinceros agradecimentos por suas preciosas contribuições para esse trabalho. Lembre-se que é fruto de uma semente plantada por você também!

À Profa. Dra. Fátima Denari, Profa. Aline Maria Reali e Profa. Patrícia Pinheiro Crenite pelas grandiosas sugestões apresentadas na qualificação desse trabalho;

À todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, especialmente Profa. Dra. Maria Amélia, que com seu empenho contínuo administra o programa sempre aspirando o melhor para os alunos. Obrigada por sua dedicação e competência.

Em especial aos queridos amigos Avelino e Elza, que sempre estiveram à disposição para auxílio em qualquer momento dessa caminhada;

À Secretaria de Educação, em especial à Sra. Cássia Canatto, responsável pela Educação Especial, por ter autorizado esse trabalho a ser realizado na escola do município.

Às professoras que participaram desse estudo que contribuíram para a descoberta de novos horizontes na Inclusão.

À minha querida amiga Hilda e aos amigos Silvana e Roberto, os quais cooperaram com as correções do inglês e francês respectivamente.

*“Na vida você aprende que realmente pode suportar... que realmente é forte,
e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais.
E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida!”*
(William Shakespeare)

*“Falar é completamente fácil,
quando se tem palavras em mente que se expresse sua opinião...
Difícil é expressar por gestos e atitudes,
o que realmente queremos dizer.”*
(Carlos Drummond de Andrade)

BOSCOLO, Cibele Cristina. **APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS INCLUÍDOS**. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008.

RESUMO

Atualmente a Constituição Federal garante a todos o acesso a escola, e então, as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades que as demais. Sabemos que existem vários tipos de deficiências, porém o trabalho em questão abordou somente os surdos que estão em classe comum. Este trabalho preconizou como objetivo geral verificar os benefícios de um programa de intervenção realizado com os professores. Como objetivos específicos o trabalho procurou analisar as dificuldades escolares relatadas pelos professores de alunos surdos quanto à educação dos mesmos; analisar o desempenho acadêmico dos alunos surdos pertencentes a classes regulares do ensino fundamental; realizar intervenção mediante as análises realizadas com os professores; comparar as análises prévias com as análises posteriores à intervenção com os professores. Para a realização desse estudo foram avaliados 4 alunos surdos, de ambos os sexos, portadores de deficiência auditiva neurossensorial que estavam cursando o Ensino Fundamental em classes regulares da 1ª a 4ª série de Escolas Municipais, e seus respectivos professores polivalentes. A pesquisa foi realizada através das técnicas de filmagem, registro cursivo, juntamente com um protocolo para avaliação acadêmica, comportamental e de atenção do aluno, e análise do boletim escolar. A intervenção com professores foi realizada por meio de sessões de orientação que abordaram temas que despertam dúvidas em relação à educação de surdos. Após as intervenções os professores e alunos foram novamente avaliados. Como conclusão, observou-se uma melhora no

desempenho escolar e socialização do aluno surdo mediante a intervenção realizada com os professores, levando-se a refletir que a intervenção com professores age diretamente sobre os alunos surdos. Programas de intervenção devem ser realizados de maneira a garantir um melhor desempenho do aluno surdo, assim como uma socialização mais adequada para o mesmo.

Palavras-chaves: Surdez, Educação Especial, Inclusão, Formação de professores, Deficiência Auditiva

BOSCOLO, Cibele Cristina. **APPLICATION AND ANALYSE OF ORIENTATION PROGRAM FOR DEAF STUDENT PROFESSORS**. Thesis of Doutorado. São Carlos: Federal University of São Carlos, 2008.

ABSTRACT

Currently the Federal Constitution guarantees to everyone to access to school, and then, people with deficiency have the same rights and freedoms than the others. We know that some types of deficiencies exist, however the work in question only approached the deaf people who are in common classroom. This work has been started as general objective to verify the benefits of a program of intervention achieved through with the professors. As specific objective the work tried to analyze school difficulties told by the professors of deaf student in relation to the education of them; to achieve through intervention according to analyses achieved through with the professors to analyze the academic performance of deaf student who belong to the regular classrooms of basic education; to compare the previous analyses with the posterior analyses to the intervention with the professors. For the accomplishment of this study 4 deaf students had been evaluated, of both sexes, carriers of neurosensorial hearing loss who were attending the basic school in regular classrooms of 1st - 4th grades of Municipal Schools, and their respective multipurpose professors. The research was achieved through the techniques of filming, cursivo register, together with a protocol for academic test, behavior and attention of the student, and analysis of the school bulletin. The intervention with professors was achieved through by orientation sessions that had approached subjects that bring doubts in relation to the education of deaf people. After the interventions, the professors and students had been tested again. As conclusion, one observed an improvement in the school performance and socialization of deaf student in relation to intervention achieved with the professors; this leads to a reflection that the intervention with professors acts directly in

deaf student . Programs of intervention must be achieved order to guarantee a better performance of the deaf student, as well as in adjusted socialization to him.

Key-words: Deafness, Special Education, Inclusion, Formation of professors, Hearing Loss.

BOSCOLO, Cibele Cristina. **APPLICATION ET ÉVALUATION D'UN PROGRAMME D'ORIENTATION POUR ENSEIGNANTS D'ÉLÈVES SOURDS INCLUS**. Thèse de Doutorado. São Carlos : Université Fédérale de São Carlos, 2008.

RESUMÉ

Actuellement, la Constitution Fédérale du Brésil garantit l'égalité d'accès à l'école, et ensuite, les personnes handicapées ont les mêmes droits et libertés que les autres. Nous savons qu'il y a différents types de handicaps, mais le travail en question ne traitait que les sourds qui sont en classe ordinaire. Ce travail a préconisé comme objectif général vérifier les bénéfices d'un programme d'intervention réalisé avec les enseignants. Comme objectifs spécifiques le travail a cherché à analyser les difficultés scolaires dites par les enseignants d'élèves sourds combien à l'éducation des mêmes ; réaliser de l'intervention moyennant les analyses réalisées avec les enseignants analyser la performance académique des élèves sourds appartenant à des classes régulières de l'enseignement fondamental ; Comparer les analyses préalables avec les analyses postérieures à l'intervention avec les enseignants. Pour la réalisation de cette étude ont été évalués quatre élèves sourds, garçons et filles, détenteurs de déficience auditives neurosensoriel dans les classes de la première à la quatrième série des écoles primaires de la ville. L'enquête a été réalisée par les techniques de filmage, cursif dossier, accompagné d'un protocole d'évaluation académique, du comportement et de l'attention de l'élève, et l'analyse du bilan scolaire. L'intervention avec les enseignants a été réalisée grâce à des séances d'orientation, qui a abordé des questions qui suscite des doutes sur l'éducation des sourds. Après les interventions, les étudiants ont été de nouveau évalués. En conclusion, s'est observée une amélioration dans la performance scolaire et socialisation de l'élève sourd moyennant l'intervention réalisée avec les enseignants, se prenant

reflétera que l'intervention avec des enseignants agit directement sur les élèves sourds. Programmes d'intervention devrait être effectuée afin d'assurer une meilleure performance des élèves sourds, ainsi que d'une socialisation qui convient le mieux pour eux.

Mots clés: Surdité,  ducation Spéciale, Inclusion, Formation d'enseignants, Insuffisance Auditive.

LISTA DE QUADROS

	PÁG.
QUADRO 1 - COMPONENTES CURRICULARES DA ESCOLA PESQUISADA	43
QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO PROFESSOR/ALUNO SURDO	45
QUADRO 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS	45
QUADRO 4 - ETAPAS DESENVOLVIDAS PARA O TRABALHO	49
QUADRO 5- PARTICIPAÇÃO EM CURSOS ESPECÍFICOS PARA SURDEZ	55

LISTA DE TABELAS

	PÁG.
TABELA 1 - ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE MANEIRA INDIVIDUAL ANTES DA INTERVENÇÃO	71
TABELA 2 - ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE MANEIRA INDIVIDUAL ANTES DA INTERVENÇÃO	73
TABELA 3 - ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE MANEIRA INDIVIDUAL APÓS A INTERVENÇÃO	85
TABELA 4 - ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE MANEIRA INDIVIDUAL APÓS A INTERVENÇÃO	87
TABELA 5 - DESEMPENHO ACADÊMICO DO ALUNO SURDO RELATADO PELOS PROFESSORES PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO	89
TABELA 6 - AVALIAÇÃO DA ATENÇÃO, COMUNICAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E COMPORTAMENTO DO ALUNO EM SALA DE AULA PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO	98

LISTA DE FIGURAS

	PÁG.
GRÁFICO 1 – DISCIPLINA MAIS COMPLEXA PARA O ENSINO	56
GRÁFICO 2 – MANUSEIO E CONHECIMENTO DOS PROFESSORES QUANTO AO APARELHO DE AMPLIFICAÇÃO SONORA INDIVIDUAL DO ALUNO SURDO	57
GRÁFICO 3 – ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS COM O ALUNO SURDO SEGUNDO RELATO DOS PROFESSORES	59
GRÁFICO 4 – MANUSEIO E CONHECIMENTO DOS PROFESSORES QUANTO AO APARELHO DE AMPLIFICAÇÃO SONORA INDIVIDUAL DO ALUNO SURDO APÓS A INTERVENÇÃO	75
GRÁFICO 5 –ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS COM O ALUNO SURDO, SEGUNDO RELATO DOS PROFESSORES APÓS A INTERVENÇÃO	75
GRÁFICO 6 – NOTAS ACADÊMICAS NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS	101
GRÁFICO 7 – CUMPRIMENTO DAS TAREFAS ESCOLARES EM SALA DE AULA , MEDIANTE OBSERVAÇÃO DE MATERIAL DO ALUNO	102
GRÁFICO 8 – AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO OFERECIDA AOS PROFESSORES	103

LISTA DE SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
CEDAU	Centro educacional do Deficiente auditivo
DA	Deficiência Auditiva
FM	Frequência Modulada
HRAC	Hospital de reabilitação de anomalias crânio-faciais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEES	Necessidades Educacionais Especiais
SIFTER	Screening Instrument for targeting educational risk
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNIARA	Centro Universitário de Araraquara

LISTA DE ANEXOS

	PÁG.
Anexo A – Termo de consentimento informado aos professores	117
Anexo B – Termo de consentimento informado aos alunos	118
Anexo C – Aprovação do Comitê de Ética e pesquisa	119
Anexo D – Exemplo do registro cursivo	120
Anexo E- Protocolo para avaliação acadêmica do aluno Surdo	121
Anexo F - Protocolo para avaliação de atenção, comunicação, participação e comportamento do surdo em sala de aula	124
Anexo G – Questionário aos professores quanto às dificuldades	126
Anexo H – Questionário de avaliação do programa de intervenção	129

SUMÁRIO

Apresentação.....	18
1-Introdução.....	22
2 – Revisão de Literatura.....	24
2.1 – A surdez e suas conseqüências para a aprendizagem.....	24
2.2 – A escolaridade x inclusão do aluno surdo.....	27
2.3 – As dificuldades escolares dos alunos surdos.....	29
2.4 – O Professor e a Inclusão dos alunos surdos.....	33
2.5 –Programas de intervenção com professores de escolas inclusivas	37
3 – Método.....	42
3.1 – Local.....	42
3.2 – Caracterização da Escola.....	42
3.3 – Participantes.....	44
3.4 – instrumentos.....	47
3.5 – Materiais.....	48
3.6 – Delineamento.....	49
3.7 – Análise dos dados.....	52
4 – Resultados e Discussão.....	55
4.1 – A Pré-intervenção com professores.....	57
4.2 – A Pós-intervenção com professores.....	74
4.3 – A Pré e Pós - intervenção com os alunos.....	89
4.4 – Análise da Intervenção.....	103
5 – Considerações Finais.....	107
Referências.....	111
Anexos.....	117

APRESENTAÇÃO

A fonoaudiologia é uma ciência deslumbrante frente às possibilidades de atuação dentro das diversas áreas que constituem o universo dessa profissão. Dentre as áreas de atuação, acabei sendo seduzida pela Audiologia. Essa é uma grande área que abrange atendimento de pacientes na realização de exames audiológicos, seleção de aparelhos auditivos e reabilitação de indivíduos portadores de problemas auditivos periféricos e/ou centrais, e dentre eles a surdez. Nessa atuação, o fonoaudiólogo contempla a oportunidade de estabelecer um vínculo mais próximo com o paciente, que se inicia com a suspeita de algum problema auditivo, passa além do diagnóstico médico, e que em geral, perdura pelo acompanhamento desse indivíduo por longo tempo, muitas vezes indeterminado.

Ao iniciar a graduação em Fonoaudiologia em 1993 na Universidade de São Paulo –Campus Bauru, desde os primeiros dias de aula, conheci um pouco mais sobre a atuação fonoaudiológica na audiologia. Pude apreciar alguns surdos que compartilhavam o mesmo espaço externo da Faculdade, seja no refeitório ou nos jardins públicos, e até mesmo bem mais próximo, como uma vizinha de apartamento que acabara de receber o implante coclear. Surgiu então, o desejo de estudar e conhecer mais profundamente os surdos. A partir dos atendimentos nos estágios da graduação, que tive oportunidade de realizar no Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU) e Hospital de Reabilitação de Anomalias Crânio-Faciais (HRAC), popularmente denominado de “Centrinho de Bauru”, iniciei o contato mais próximo com esses indivíduos, conhecendo mais profundamente sua história de vida e familiar. Por meio do estágio, era possível estabelecer um contato mais próximo com as pedagogas que trabalhavam com os surdos diariamente. Aos poucos, notei que isso cada vez mais me cativava. Meu desejo, nesse momento, era de proporcionar o melhor para esses pacientes. Ao encerrar

a graduação em 1997, iniciei o trabalho em minha clínica particular com surdos oriundos de uma associação de pais de deficientes auditivos de Araraquara -SP. Necessitei aprofundar meus conhecimentos da área. Saí em busca de cursos voltados para a reabilitação de surdos, inclusive de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a fim de propiciar um atendimento mais adequado para essa população. Nessa época, participei de um grupo de estudos na UNESP (Universidade Estadual de São Paulo) de Araraquara no qual pude realizar encontros com pais e professores de surdos, oferecendo-lhes orientações e informações por meio de palestras e seminários.

No decorrer dos atendimentos clínicos, procurei oferecer sempre que possível uma atenção especial aos pais e professores. Nesse período, surgiu a oportunidade de assumir a disciplina de audiologia educacional juntamente com estágio clínico em 2001 no Curso de Fonoaudiologia do Centro Universitário de Araraquara (UNIARA). No estágio de terapia da audição, ou audiologia educacional, tive oportunidade de conhecer muitas crianças, jovens e adultos portadores de surdez. Fui testemunha de vitórias e derrotas, além de dúvidas e anseios dos pais. Foi justamente por meio deste convívio mais próximo que resolvi pesquisar mais profundamente a família do deficiente auditivo, o que resultou na minha dissertação de mestrado concluída na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC –SP em 2002. Como fruto desse estudo, resolvi criar um grupo de pais em 2003 na UNIARA, a fim oferecer um espaço para troca de experiências, vivências e para diminuir dúvidas e anseios. A experiência do grupo de pais foi um grande marco na minha carreira profissional, pois notava que quanto mais próximo estava da família, mais os filhos apresentavam melhores rendimentos na terapia. Pude compartilhar momentos onde a emoção falou mais forte e o coração ficou apertado, ao ver os pais oprimidos e tristes. Conviver próximo das famílias propiciou um aprendizado aprofundado sobre a vivência familiar dos surdos e de sua inserção na sociedade. Desse trabalho com pais, nasceu um fruto, o livro “O

Deficiente Auditivo em Casa e na Escola” publicado em 2005 pela Pulso Editorial, no qual procurei juntar meus conhecimentos com os de alguns ex-alunos que participavam do grupo de pais, e escrever um livro destinado a pais e professores, contendo informações básicas sobre deficiência auditiva e reabilitação.

Durante os estágios que supervisionei na graduação da UNIARA, como docente, procurei sempre ressaltar a importância de trabalhar em equipe, com o auxílio da família e professores. Sempre busquei tomar ciência do desempenho acadêmico e educacional dos alunos surdos por meio de contato com os professores. Comecei a notar então, que alguns professores encontravam-se ansiosos, cheios de incertezas e dúvidas quanto ao aluno surdo. Nesse período estava sendo iniciado o processo de inclusão dos alunos em classes comuns. Foi então, que resolvi pensar um pouco mais nas dificuldades dos professores e o que eu, como fonoaudióloga, poderia auxiliá-los para que obtivessem o sucesso educacional desses indivíduos.

Resolvi estudar e aprofundar mais meus conhecimentos dentro da área de Educação Especial, e conhecer um pouco mais sobre a história e evolução do sistema educacional de surdos no Brasil. Estava então decidido que iniciaria meu doutorado. Ingressei no Programa Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2004, e contei com auxílio e conhecimentos riquíssimos de minha orientadora, para a qual devo muito esse trabalho. Procurei delimitar um tema e concentrar-me nas dificuldades dos professores em relação ao aluno surdo e desempenho acadêmico destes. Nas disciplinas que cursei, realizei a leitura de textos e artigos relacionados ao tema delimitado e percebi que meu conhecimento na área de educação especial crescia e ao mesmo tempo proporcionava uma sede de pesquisar mais...

Sem dúvida esse pode ser definido como sendo o meu melhor trabalho enquanto pesquisadora, pois pude vivenciar com os professores

e alunos surdos, na sala de aula, as dificuldades enfrentadas, além de oferecer informações que auxiliaram no convívio entre professores e alunos surdos.

Certamente tenho a pretensão de levar os frutos desse trabalho adiante e quem sabe desenvolver um guia de orientações exclusivas para professores, e levá-lo para outros professores que também possuem sede de saber! Parar de pesquisar? Nunca! Pretendo não parar aqui... Cada dia de nossa vida é recheado de novos aprendizados, nunca deixaremos de aprender... somos eternos aprendizes do conhecimento.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual da Educação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais está se tornando freqüente no ambiente escolar. Dentre esses alunos este trabalho enfocará os alunos surdos.

Dos cinco sentidos, sem dúvida, a audição desempenha papel fundamental para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. A linguagem oral é um meio de comunicação que além de satisfazer uma necessidade humana importante, isto é, o comportamento social, é a maneira pela qual ocorre a exteriorização de pensamento abstrato através de palavras (GUTIERRES e GAMA, 1999).

O indivíduo surdo, por ter esse sentido privado, pode apresentar dificuldade na comunicação oral e gráfica, sendo a perda auditiva fator determinante dessas dificuldades, ou seja, quanto menor a perda melhor as possibilidades de uma comunicação oral e gráfica; quanto maior a perda mais dificuldades poderão possuir na linguagem oral e escrita.

Em relação ao aspecto educacional, atualmente os surdos estão sendo incluídos em classes comuns e muitas são as dificuldades para se estabelecer uma inclusão adequada.

Um dos principais desafios enfrentados para que haja uma plena implementação da educação inclusiva refere-se à questão dos professores que já atuam no sistema escolar e daqueles que estão se preparando para isto; a *priori*, o professor precisaria encontrar modos de intervenção pedagógica ou adequar a sua prática no sentido de chegar até o modo peculiar de aprender de cada aluno, sempre respeitando suas diferenças individuais (BUENO, 2001).

A falta de conhecimento em relação a deficiência auditiva e as possíveis formas de reabilitação fazem com que os professores sintam-se despreparados para o ensino do aluno surdo.

Há necessidade oferecer apoio para os professores no sentido de reconhecer suas reais dificuldades e expectativas educacionais em relação ao aluno surdo, e assim garantir uma aprendizagem adequada. Conhecer as dificuldades dos professores frente ao aluno surdo pode auxiliar na elaboração de programas de capacitação para então, oferecer orientações adequadas às suas necessidades.

Levando-se em consideração esses fatos, como a fonoaudiologia poderia auxiliar esses professores no sentido de minimizar suas dificuldades quanto a educação dos alunos surdos? Uma intervenção seria capaz de interferir na relação professor e aluno surdo?

Refletindo sobre esse aspecto, o presente trabalho apresentou como objetivo geral analisar e avaliar um programa de intervenção com professores de alunos surdos incluídos. Como objetivos específicos o trabalho pretendeu:

1. Analisar a dificuldades escolares relatadas pelos professores de alunos surdos quanto a educação dos mesmos;
2. Analisar a atenção, comunicação, participação, comportamento e desempenho acadêmico do aluno surdo;
3. Realizar intervenção com os professores baseando-se nas dificuldades relatadas;
4. Comparar as análises prévias com as análises posteriores à intervenção com os professores;

2 – REVISÃO DE LITERATURA

2.1 - A SURDEZ E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM

A audição desempenha papel fundamental para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. A linguagem oral é um meio de comunicação que além de satisfazer uma necessidade humana importante, isto é, o comportamento social, é a maneira pela qual ocorre a exteriorização de pensamento abstrato através de palavras (GUTIERRES E GAMA, 1999).

Northern e Downs (1991) definiram surdez como sendo qualquer grau de audição que reduza a inteligibilidade de uma mensagem falada, o que dificulta o interpretar e aprender.

Para se referir ao portador de uma deficiência auditiva, o termo surdo é mais apropriado, porque expressa uma concepção particular sobre a surdez tratando-a como um fenômeno multideterminado, além disso, é o termo pelo qual os surdos referem-se a si mesmos (GUTIERRES e GAMA, 1999). Deste modo, o presente estudo utilizará esta terminologia, por concordar com o referido autor.

Definir surdez ou deficiência auditiva para Balieiro e Ficker (1997) não é uma tarefa simples, pois surdez, socialmente, não se refere apenas a uma questão de níveis de perda auditiva, mas envolve questões de natureza extremamente complexa. Um indivíduo surdo, que possui uma diminuição na capacidade auditiva, poderá ter sua linguagem prejudicada.

Bevilacqua e Formigoni (1997) descreveram que toda criança deficiente auditiva requer um trabalho terapêutico que proporcione o desenvolvimento de suas habilidades, e que inclua interações com a família e com a escola, bem como modificações no ambiente físico e emocional. Tais procedimentos visam compensar os prejuízos ocasionados pela deficiência auditiva e remediar ou prevenir os prejuízos secundários.

Para ocorrer o melhor desenvolvimento passível de ser atingido, deve-se considerar o grau da perda auditiva, idade de detecção, atitudes e habilidades dos pais, capacidade cognitiva e capacidade de construir a linguagem na criança.

Davis e Silvermann (1970) classificaram os graus de perdas auditivas, sendo que tal classificação ainda é utilizada nos dias atuais na área da audiológica clínica:

- Audição Normal – limiares de 0 a 25 dB;
- Perda auditiva de grau leve – limiares de 26 a 40 dB;
- Perda auditiva de grau moderado – limiares de 41 a 70 dB;
- Perda auditiva de grau severo – limiares de 71 – 90 dB;
- Perda auditiva de grau profundo – limiares acima de 91 dB;

Northern e Downs (1991) relataram que se a criança com perda auditiva não for diagnosticada e reabilitada antes de 1 ano pode apresentar as seguintes conseqüências de acordo com o grau:

- Perda auditiva de grau leve: pode levar a um retardo leve de linguagem; Problemas leves da fala (como trocas articulatórias) e falta de atenção.

- Perda auditiva de grau moderado : pode acarretar problemas de fala, retardo de linguagem, dificuldade para o aprendizado e falta de atenção;

- Perda auditiva de grau severo : pode acarretar problemas severos de fala , retardo de linguagem, dificuldade de aprendizagem e falta de atenção;

- Perda auditiva de grau profundo : Problemas graves de fala, retardo de linguagem , dificuldade de aprendizagem e falta de atenção;

Quanto a perspectiva de linguagem e aprendizagem, Almeida (2001) relatou que o surdo pode ter um desenvolvimento da linguagem e do aprendizado semelhante ao do ouvinte normal, desde que seja adequadamente estimulado. A reabilitação deve ser iniciada

precocemente, assim que detectada a deficiência auditiva.

Yoshinaga-Itano (1998) realizou um estudo comparando o desenvolvimento de linguagem de surdos com a idade em que foi feito o diagnóstico de deficiência auditiva e pode observar que, os surdos diagnosticados antes dos 3 meses de idade, os quais foram adaptados com AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) e iniciaram terapia fonoaudiológica antes dos 6 meses, apresentaram desenvolvimento de linguagem e aprendizado muito semelhante ao de crianças ouvintes.

2.2 A ESCOLARIDADE X INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

Em relação ao aspecto educacional, Leão (2004) relatou que a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), tem sido objeto de estudos, discussões e controvérsias ao longo dos anos. Diante do cenário atual, estes alunos têm acesso à escolarização sob três tipos, quais sejam: segregação (instituições públicas ou privadas nas quais estes são atendidos), sala de recursos (complementa o processo pedagógico das classes comuns) e alunos que estão no ensino regular (escola inclusiva).

Atualmente a escola comum passa a receber estes alunos visto que a Constituição de 1988 legislou sobre o atendimento destes no ensino regular (BRASIL, 1988). Além disso, de acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) as escolas regulares são consideradas os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando assim uma educação para todos. Deste modo, o Brasil adotou esta proposta, ou seja, compromisso com a construção de um sistema educacional inclusivo.

A educação inclusiva é a prática de inclusão de todos os alunos independentemente de suas deficiências em escolas e salas de aulas adequadas, de modo que haja o aprendizado do conteúdo acadêmico por eles. O desafio deste ensino é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todo e qualquer aluno no ensino regular, independentemente de suas condições físicas ou origem social e cultural com sucesso (BUENO, 2001). Um dos principais desafios enfrentados para que haja uma plena implementação da educação inclusiva refere-se à questão dos professores que já atuam no sistema escolar e daqueles que estão se preparando para isto; *a priori*, o professor precisaria encontrar modos de intervenção pedagógica ou adequar a sua prática no sentido de chegar até o modo peculiar de aprender de cada aluno, sempre respeitando suas diferenças individuais.

Segundo Ferreira (2006), a construção de escolas de qualidade e inclusivas deve envolver o desenvolvimento de políticas escolares de desenvolvimento profissional docente com vistas a prepará-lo pedagogicamente para trabalhar com a pluralidade sócio-cognitiva e experiencial dos estudantes por meio de enriquecer conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social. E acredita que

...Desenvolver qualidade educacional e promover o desenvolvimento profissional de docentes para educar na diversidade em um país com dimensões territoriais e pluralidade cultural significativas, como é o caso do Brasil, não é tarefa para poucos ou de curto prazo. Todo(a)s devemos estar conscientes de que o processo de mudança acarretará turbulências, temor, desacordos entre áreas de conhecimentos, dúvidas e inseguranças que podem nos imobilizar. Contudo, as mudanças são necessárias e urgentes e, para alcançá-las é preciso estabelecer alianças e parcerias, realizar trocas e compartilhar experiências de sucesso ou de fracasso. Somente assim, superando as barreiras que nos imobilizam e atemorizam, seremos capazes de construir sistemas educacionais mais justos e igualitários, mais humanizados e humanizadores para educador(a) e para cada criança, jovem e adulto que representam a diversidade existente no país(Ferreira, 2006 p.130-131)

O processo de inclusão de surdos nas classes regulares se depara com duas vertentes. Uma delas o fato de que ocorrendo a inclusão nas classes regulares evita-se a discriminação. Por outro lado, observa-se que alguns alunos surdos possuem dificuldade em acompanhar a classe regular quando comparados com os alunos ouvintes de mesma idade cronológica .

2.3 - AS DIFICULDADES ESCOLARES DOS ALUNOS SURDOS

Com relação ao desempenho acadêmico dos alunos surdos incluídos, Reis (1996) relata que os estudos realizados indicam que embora estes alunos apresentem dificuldade escolar, seu desenvolvimento acadêmico pode ser considerado satisfatório. A mencionada autora sugere que a perda auditiva seja o principal fator que determina o rendimento acadêmico e desenvolvimento individual, e que o rendimento da criança deficiente auditiva é melhor em escolas integradoras que em escolas especiais.

Capellini (2001) realizou um estudo avaliando o rendimento escolar de 89 alunos de escolas públicas com diferentes deficiências, entre estas, a auditiva. Esta pesquisadora utilizou no estudo o Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização-IAR (habilidades de educação Infantil) e o teste do desempenho escolar- TDE (leitura, escrita e aritmética). Foi utilizado também, um questionário sobre desempenho escolar e boletim acadêmico. Em relação aos resultados quanto ao rendimento acadêmico de alunos com deficiência auditiva, a autora constatou que chama a atenção a discrepância entre os resultados na área de Língua Portuguesa e Matemática. Em geral, o desempenho em Língua Portuguesa e especificamente em leitura, parecem muito similares aos dos alunos com deficiência mental, o que parece tornar este ponto também crítico para esse tipo de alunado. A dificuldade com a Língua Portuguesa oralizada e escrita para esses alunos pode ser um fator primordial que justifique esse baixo rendimento escolar.

De acordo com Buffa (2002) os surdos apresentam uma defasagem lingüística no que se refere à Língua Portuguesa (falada e/ou escrita), em função de sua perda auditiva, muitas vezes apresentando falhas em todos os níveis: fonológico, semântico, morfossintático e pragmático. A mesma autora afirma que o professor ao atribuir conceitos ou estabelecer

graus de valor para os materiais lingüísticos produzidos pelo aluno surdo, deverá considerar que:

- A dificuldade de redigir em Português está relacionada à dificuldade de compreensão dos textos lidos (conteúdo semântico) e que essas dificuldades impedem a organização ao nível conceitual. O aluno ao efetuar a leitura, poderá confundir o significado das palavras. Muitas vezes, só compreende o significado das palavras de uso contínuo, o que interfere no resultado final do trabalho, mesmo com os textos mais simples.

- A falta de hábito de ler está vinculada às dificuldades que a leitura acarreta ao surdo, impedindo assim a ampliação de vocabulário e a falta de domínio das estruturas (forma) mais simples da Língua Portuguesa. No nível estrutural (morfofossintático) observa-se que muitos destes alunos não conhecem o processo de formação das palavras, utilizando substantivo no lugar de adjetivo e vice-versa, omitem verbos, usam inadequadamente as desinências nominais e verbais, desconhecem as irregularidades verbais, não utilizam preposições e conjunções, ou o fazem inadequadamente.

Buffa (2002) conclui afirmando que o professor, ao avaliar o conhecimento do aluno surdo, deve valorizar o conteúdo, e não os erros da estrutura formal da Língua Portuguesa. Os erros devem ser anotados para que sejam objeto de análise e estudo junto ao educando, a fim de este que possa superá-los. Se a avaliação for baseada unicamente no desempenho lingüístico, não haverá a garantia de que efetivamente a aprendizagem ocorreu, considerando-se que é neste aspecto que se situam as principais necessidades educacionais especiais do surdo.

Mecca (2005) investigou as funções da linguagem, da teoria da mente, do vocabulário e do desempenho escolar em alunos surdos, na idade de 5 a 12 anos, filhos de pais surdos e de pais ouvintes, e a investigação da correlação entre estes aspectos. Em relação ao desempenho escolar, a autora encontrou que as crianças surdas, filhas de pais surdos, de menor idade (5,6) anos e de maior idade (10,3 anos), apresentaram, respectivamente, o desempenho escolar satisfatório e bom. As crianças surdas, filhas de pais ouvintes, apresentaram desempenho escolar satisfatório.

De acordo com Bueno (1994), para que as crianças surdas sejam beneficiadas num ambiente inclusivo, as mesmas deverão ter supridas as necessidades inerentes a deficiência sensorial que apresentam. O mesmo autor afirma que esta deficiência não acarreta qualquer déficit cognitivo, mas as possíveis dificuldades cognitivas apresentadas por essas crianças estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, o que deveria resultar em bom rendimento escolar, desde que supridas as dificuldades específicas de linguagem. Neste sentido considera-se essencial o desenvolvimento de programas de reabilitação.

O citado autor relata, quanto aos alunos surdos procedentes de classe média alta e da classe alta, e que freqüentam classes regulares, que estes conseguem níveis altamente satisfatórios de escolarização, conseguindo até atingir o ensino superior. Atribui a isso a oportunidade que têm de um diagnóstico precoce, atendimento reabilitacional constante e eficiente e inserção em processos escolares de qualidade, além de atendimento pedagógico especializado, quando necessário. Relata ainda que a maioria desses atendimentos acontece em sistemas privados de educação e saúde nos quais o acesso é determinado pelas condições financeiras.

Em relação aos alunos surdos incluídos em escolas públicas, a maioria provém de famílias de classe média baixa e baixa, as quais não apresentam condições financeiras a fim de custear atendimento reabilitacional, e outros serviços que seriam necessários ao bom desenvolvimento destes alunos na classe regular. Deste modo, compete as escolas nas quais estes alunos estão incluídos a responsabilidade de adaptações a fim de facilitar e assegurar a compreensão dos alunos surdos, para que os mesmos possam acompanhar com mais tranquilidade os conteúdos escolares.

Carmo (2001) descreveu que são várias as dificuldades encontradas pelas crianças surdas na aprendizagem da leitura e escrita. Alguns dos fatores diretamente ligados à surdez são: a competência lingüística e o léxico reduzido e a ausência de pistas auditivas para a realização da correspondência entre grafema-fonema. Dificuldades similares às relatadas para a escrita ocorrem também na aprendizagem da leitura.

Costa e Pinheiro (1996) abordaram o estudo do ensino da leitura e escrita para deficiente auditivo e verificaram que o mesmo consegue adquirir a habilidade de leitura e escrita através de aplicação de um programa individualizado composto pelo educador e pelo fonoaudiólogo.

Cader e Fávero (2000) utilizaram em seus estudos LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a linguagem gestual como ferramentas de escolarização de um grupo de crianças surdas. O objetivo do estudo foi verificar se a assimilação da leitura e escrita em surdos pode ser facilitado com o auxílio da LIBRAS, da expressão gestual, leitura labial e da oralização. Para a realização do trabalho, foi feita uma intervenção com os professores de surdos . Os dados foram coletados antes e após a intervenção. Como resultados observaram que as crianças demonstraram progressos em todas as áreas do desenvolvimento como leitura, escrita, raciocínio lógico e matemático, coordenação motora, modalidade de linguagem e representação corporal.

Tartuci (2002) investigou como ocorre a construção de conhecimentos dos surdos incluídos e concluiu que as atividades desenvolvidas são geralmente mecânicas, e não exigem do aluno produção e criatividade. Sendo assim, os surdos cumprem as reproduções. Dessa maneira, conclui a autora, além de não garantir uma escolarização efetiva, o acesso ao conhecimento sistematizado, acabou por criar uma cultura ritualística que enfatiza processos que privilegiam a mera transferência de conhecimentos e não uma aprendizagem significativa.

Costa (2002) relatou que a escrita dos surdos, principalmente dos incipientes pode parecer estranha. Define como construções que se diferem do português escrito padronizado em muitos aspectos: a ordem das sentenças nem sempre coincide com a convencional SVO (sujeito-verbo-objeto); há ausência ou pouco uso de artigos, conjunções, preposições e outras categorias gramaticais próprias dos textos considerados cultos, constituindo-se muitas vezes um tipo de texto curto, que alguns costumam denominar telegráfico.

2.4 - O Professor e a Inclusão dos alunos surdos

Segundo o estudo realizado por Rizkallah (1999) os professores do ensino regular ainda não estão preparados para lidar com os alunos com necessidades especiais, dentre eles o aluno surdo. A autora realizou um estudo entrevistando diversos professores do ensino regular que possuíam surdos em suas salas de aula e pode verificar que o despreparo poderia ser justificado pela decorrência de uma formação pedagógica inadequada, sendo que o despreparo do professor por vezes pode ser decorrente da qualidade de alguns dos cursos de formação que não contemplam disciplinas ou conteúdos programáticos referentes às necessidades educacionais especiais e nem a prática do professor para atuar com estes alunos.

De acordo com Capellini (2001) há diversas maneiras de avaliar o processo de inclusão de alunos com NEEs, entre estas uma pouco investigada no Brasil é a problemática do rendimento acadêmico. O sucesso escolar garante à criança um desempenho valorizado pela sociedade. Por outro lado, o insucesso acadêmico pode acarretar um senso de não cumprimento da sua tarefa psicossocial de desenvolvimento. A autora afirma ainda que verificar o rendimento acadêmico seria uma das formas de estar avaliando um dos aspectos do processo de inclusão educacional.

Sacaloski (2001) realizou um estudo sobre a inclusão escolar de pessoas deficientes auditivas, do qual participaram alunos ouvintes e alunos com deficiência auditiva, bem como professores e pais. Os alunos foram avaliados quanto ao desenvolvimento comunicativo-lingüístico gráfico e acadêmico. A pesquisadora utilizou para isso compreensão de textos, tarefas acadêmicas de soma e subtração e resolução de problemas. Em relação a estes aspectos, foi constatado que os alunos deficientes auditivos apresentaram desempenho acadêmico pior que o dos alunos ouvintes. Além

disso, este estudo enfocou a opinião de pais, professores, bem como, dos alunos sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência auditiva. A maioria destes considera que o aluno surdo deve estudar na classe comum, e considera que este é capaz de acompanhar a sala com desempenho satisfatório.

Outro estudo realizado com professores de alunos surdos foi o de Buffa (2002) que visava analisar a opinião desses profissionais do ensino regular a respeito da inclusão de alunos com deficiência auditiva, bem como sua formação para atender esses alunos. Participaram desta pesquisa 196 professores da rede regular de ensino da cidade de Bauru/S.P., que atuavam em classes comuns no nível de educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental. A pesquisadora verificou que a maioria destes professores se posicionou a favor da inclusão dos alunos surdos na classe regular. Estes profissionais acrescentaram que concordam, desde que o número de alunos em sala de aula seja reduzido e que exista apoio da sala de recursos, bem como, que os professores recebam orientação de profissionais especializados para atender esses alunos, pois se sentem despreparados para lidar com alunos surdos por não possuir conhecimentos suficientes sobre a surdez.

Paiva – Silva e Pereira (2003) realizaram um estudo com professores de escolas regulares de ensino que possuíam surdos inclusos e realizaram observações em relação a instrução e condução das atividades, comportamento do aluno em sala de aula, relação aluno com colegas de classe. Como conclusão, ficou evidente que, embora façam um discurso de que os alunos surdos têm todas as condições de serem incluídos porque são inteligentes, aprendem e se comportam bem; na prática, eles são tratados como excluídos, pois se exige menos do aluno surdo e se tolera muito mais comportamentos e atitudes deles diferentemente do que a professora faz com os outros alunos. Assim, ainda que pareçam defender uma possibilidade de inclusão dos alunos surdos, na prática, a atitude das professoras em relação ao aluno surdo é de exclusão. Em relação à imagem que têm do aluno surdo, as atitudes das professoras deixam transparecer a imagem de que o aluno surdo é menos capaz que o ouvinte, apesar do discurso ser outro.

“Com base nos dados obtidos pode-se constatar que existe por parte das professoras uma predisposição maior ou menor em aceitar o

aluno surdo. No entanto, como não se sentem preparadas para ensiná-los, algumas chegam mesmo a considerar que para o aluno surdo a cópia é uma forma de aprendizagem. A maioria das professoras relacionou as dificuldades de aprendizagem do aluno surdo com a falta de linguagem (PAIVA-SILVA e PEREIRA, p.176)”

O docente de uma classe inclusiva deve adotar em sua prática pedagógica os princípios orientadores da prática de ensino inclusiva (BRASIL, 2005), que são: *Aprendizagem ativa e significativa* - constituída por abordagens didáticas que encorajam a participação dos estudantes em atividades escolares cooperativas, durante as quais os estudantes se agrupam e resolvem tarefas ou constroem conhecimentos juntos; as aulas são organizadas de forma que os estudantes em grupo realizam tarefas diferenciadas sobre um mesmo conteúdo curricular que se complementam e que dão base à construção do conhecimento coletivo; *Negociação de objetivos* - as atividades propostas em sala de aula consideram a motivação e o interesse de cada estudante. Para isso, o docente deve conhecer a cada aluno(a) individualmente (experiências, história de vida, habilidades, necessidades, etc.) e o plano de aula deve prever e incentivar a participação dos estudantes tanto nas tomadas de decisão acerca das atividades realizadas na classe como no enriquecimento e flexibilização do currículo. Por exemplo, o(a)s aluno(a)s pode fazer escolhas de conteúdos, estabelecer prioridade de aprendizagem, sugerir atividades e formas de agrupamento ou conteúdos para serem abordados, etc. *Demonstração, prática e feedback* - a aula planejada pelo docente oferece modelos práticos aos estudantes sobre como as atividades devem ser realizadas ou o professor(a) demonstra sua aplicação em situações variadas na classe e na vida real, de forma a promover uma reflexão conjunta sobre as atividades e o processo de aprendizagem. ‘Ver’ na prática o que se espera que seja realizado pelos aluno(a)s aumenta as chances de participação de todos o(a)s aluno(a)s e o sucesso da aprendizagem de cada um. *Avaliação contínua* - na prática de ensino inclusiva, o processo de avaliação é contínuo, no qual os estudantes estabelecem seus objetivos de aprendizagem e formas de avaliar seu progresso em termos da própria aprendizagem. A avaliação tem um papel fundamental na revisão contínua da prática pedagógica e,

conseqüentemente, na melhoria (desenvolvimento) do trabalho docente, porque oferece ao professor(a) dados sobre como usar as metodologias de ensino dinâmicas para abordar conteúdos curriculares de forma diversificada e acessível a todo(a)s os educando(a)s. *Apoio e Colaboração* – esse princípio contribui para romper com as práticas de ensino individualizadas que não favorecem a cooperação entre o(a)s estudantes para atingirem resultados de aprendizagem satisfatórios para todo(a)s. Juntos – em equipe – os aluno(a)s se sentem fortalecidos para correrem riscos e tentarem caminhos alternativos (inovadores) para resolver problemas e para aprender. Obviamente, não se exclui nas atividades de sala de aula a realização de tarefas individuais, contudo, esta forma de trabalho não é a preponderante numa sala de aula inclusiva.

Outras vezes a falta da formação profissional continuada (atualização e especialização) por parte dos educadores, facilita o aumento da dificuldade em criar estratégias para o acompanhamento do aluno surdo em sala de aula. Alguns educadores desconhecem formas e métodos de comunicação que podem ser utilizados com os surdos, e isso acaba por dificultar o aprendizado do aluno.

Segundo Parizzi e Reali (2002), os modelos de formação de professores para a Educação Especial não acompanham as necessidades específicas que o ensino nessa área fora exigindo ao longo do tempo: seja em termos de promover nos professores conhecimentos para a crítica e implementação de modelos mais adequados de atendimento, seja em termos de desenvolver nos profissionais competências mais adequadas para o atendimento educacional dos alunos especiais. As autoras ainda acrescentam que o professor deve contribuir para a aprendizagem dos alunos por meio de dinâmicas interativas- indivíduo e escola.

2.5 - Programas de intervenção com professores de escolas inclusivas

Reis (1996) evidenciou as dificuldades que os professores do ensino regular possuíam em relação ao aluno surdo, sendo que as mesmas foram divididas em quatro categorias: Dificuldade de conteúdo – para a qual os professores relataram que sentiam dificuldades para realizar o ditado, ensinar raciocínio matemático e elaboração de frases; dificuldade de comunicação – para a qual os professores relataram dificuldade de como falar com o aluno surdo, de ser compreendido pelo aluno, de transmitir conceitos para o aluno; Dificuldade Social – para a qual os professores relataram dificuldade de lidar com relacionamento do surdo com as demais crianças da classe, sendo que esse permanecia isolado e segregado perante os colegas, dificuldade para lidar com disciplina e limites; Dificuldade específica – relataram sentir dificuldade para lidar e se adaptar com o AASI do aluno. A autora realizou um programa de orientação aos professores os quais haviam relatado tais dificuldades e observou ao final de seu estudo que as orientações passadas foram extremamente úteis no sentido de minimizarem as dificuldades apresentadas antes da intervenção. Para concluir a autora sugere que outros programas de intervenção devam ser realizados a fim de melhorar o desempenho escolar das crianças surdas.

Alguns autores como Pagliaro e Ansel (2002), e Hilawani (2003), verificaram que os professores de alunos surdos pertencentes a classe comum do ensino fundamental apresentavam dificuldades para ensinar a elaboração de frases, para estabelecer uma comunicação com o surdo e dificuldade de ensinar conceitos matemáticos abstratos. Após observar tais dificuldades, os autores realizaram um programa de orientação com os professores dos surdos e verificaram que após as sessões de orientação as dificuldades foram minimizadas, ou seja, após conhecer os diversos tipos de

comunicação os professores puderam se comunicar de maneira mais eficaz com seus alunos, além de aprenderem estratégias específicas para o ensino da escrita para o aluno surdo.

Parizzi e Reali (2002) relataram que os professores devem ser preparados para o desenvolvimento das competências relacionadas à adaptação de programas e à forma de ensinar e, também, para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com outros especialistas e pais dos alunos.

Delgado-Pinheiro (2003) verificou os conhecimentos dos professores do ensino regular sobre a perda auditiva, as suas opiniões sobre a educação de alunos com esse tipo de privação sensorial e as atitudes frente à proposta da inclusão. Participaram desta pesquisa quatro grupos de professores do ensino fundamental, com e sem experiência com aluno com perda auditiva, os quais atuavam nas 1^a a 4^a séries e 5^a a 8^a séries. Os resultados demonstraram que os professores de 1^a a 4^a séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes com referência às atitudes sociais acerca da inclusão. Os professores de 5^a a 8^a séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes nos itens ideológicos, porém divergiram nos itens operacionais. Em relação aos conhecimentos, os grupos de professores com experiência não apresentaram conhecimentos diferenciados sobre aspectos relativos à perda auditiva, quando comparados com os grupos de professores sem experiência, e todos os grupos enfatizam os aspectos comunicativos. Como conclusão relatou que é necessária a realização de programas de apoio aos professores, que realmente contemplem os aspectos teóricos, envolvidos na proposta da inclusão, e que sejam feitas reflexões sobre as necessidades de alunos com perda auditiva, que antecedem o período escolar, as quais irão influir sobremaneira no desenvolvimento acadêmico desses alunos.

Noronha – Souza (2003) elaborou um CD-ROM na área da Audiologia Educacional abordando o tema AASI cujo conteúdo foi direcionado para o educador do ensino fundamental. A autora procurou avaliá-lo quanto aos aspectos técnicos e sua utilização, verificando também

se esse recurso didático contribuía para o aprendizado do tema. De acordo com os resultados encontrados o material didático foi bem aceito pelos participantes com relação aos aspectos técnicos. Os resultados referentes à avaliação do material didático quanto ao aprendizado do professor, revelaram uma diferença estatisticamente significativa entre as avaliações pré e pós-conhecimento do CD-ROM. Sendo assim os resultados encontrados demonstraram que o material didático elaborado foi adequado, uma vez que teve boa aceitação junto aos professores, e também possibilitou o aprendizado sobre o tema abordado o que possibilitou a minimização das dificuldades de adaptação dos professores quanto ao AASI do aluno surdo.

Gutierrez, Lima, e Machado (2004), caracterizaram o nível de conhecimento, opiniões e condutas de professores do ensino fundamental sobre o aluno com surdez, incluso na escola regular. Como resultados foi observado que em relação a auto avaliação do conhecimento pedagógico do professor, a maioria, considerou de razoável a precário; quanto às dificuldades dos alunos surdos, na opinião do professor, a maioria apontou para fala, leitura/escrita e linguagem; em relação aos recursos metodológicos e didáticos adotados pelos professores, a maioria utilizou-se de trabalho em grupo e aula expositiva; quanto ao critério avaliativo, a maioria dos professores adota o mesmo critério tanto para alunos ouvintes como para os alunos surdos. As autoras concluíram que um dos principais alicerces para que a inclusão aconteça de forma eficaz é a qualificação do professor e o presente estudo nos mostrou o quanto de informações e orientações faltam aos professores do ensino regular para que o processo de inclusão ocorra conforme os objetivos e metas propostas nos documentos oficiais.

Narece *et all* (2004) enfatizaram que para a obtenção de sucesso no processo educacional da criança deficiente auditiva torna-se importante a compreensão por parte da equipe de professores, educadores e profissionais da educação a compreensão da audição bem como as conseqüências da Deficiência Auditiva. Os autores realizaram um estudo a fim de investigar o nível de conhecimento dos professores do ensino fundamental da rede pública e particular, da cidade de Bauru, em relação ao nível de

conhecimento sobre a audição de seus alunos e as possíveis conseqüências dos distúrbios da audição. Os professores foram convidados a participarem de palestras educativas cujo conteúdo programático enfocou os aspectos da audição, etiologia, tratamento, e conseqüências para a comunicação e alfabetização das crianças surdas. Foram aplicados questionários elaborados com os temas abordados nas situações pré e pós-palestras ministradas à equipe de professores do ensino fundamental. Como resultados observaram que a maioria dos professores desconhece os aspectos de conseqüências da deficiência auditiva para a comunicação, assim como suas formas de reabilitação. Quanto a alfabetização, relataram sentir dificuldade para ensinar o aluno surdo pela inexperiência com esse tipo de aluno. A autoras acreditam que a partir da compreensão da complexidade da Deficiência auditiva juntamente com a orientação da equipe de educadores pelos fonoaudiólogos, pode-se atingir uma melhor relação fonoaudiólogo x professor auxiliando a educação do aluno surdo em classes comuns.

Kelman e Branco (2004), avaliaram uma dupla de professores que regiam uma classe de integração da 4^a série. Com esse estudo, conseguiram perceber as negociações dos limites e das comunicações criadas pelas professoras para promoverem a aprendizagem, sem superproteção, obedecendo ao mesmo grau de exigência e as mesmas responsabilidades demandadas dos demais alunos.

Zanata (2004) em seu estudo procurou implementar e avaliar um programa de formação continuada colaborativo para o professor do ensino comum de forma a torná-lo autônomo para que possa melhorar a efetividade de sua prática pedagógica, adequando-a as necessidades de seus alunos surdos. Para a realização desse trabalho participaram professores de alunos surdos e que foram orientados e capacitados através de suas próprias observações. Como resultados observou-se melhora na comunicação e relação com aluno surdo.

Segundo o estudo realizado por Sant'Ana (2005) os professores do ensino regular ainda encontram dificuldades para lidar com os alunos com necessidades especiais. A maior dificuldade relatada pelos professores desse estudo focalizou-se, sobretudo, na falta de formação adequada para

atendê-los adequadamente. Esse despreparo profissional poderia ser justificado pela qualidade de alguns dos cursos de formação que não contemplam disciplinas ou conteúdos programáticos referentes às necessidades educacionais especiais e nem a prática do professor para atuar com estes alunos.

3 - MÉTODO

Inicialmente foi realizado um levantamento das escolas municipais de ensino que possuíam alunos surdos matriculados em classes comuns do ensino regular. No final de 2005 foi feito o contato com a Secretaria de Educação de um município de porte médio, com 200.000 habitantes, do Estado de São Paulo, solicitando autorização para a realização da pesquisa.

Deve ser ressaltado que a recepção da Secretaria pelo projeto foi muito satisfatória. Foi então, realizada uma reunião e por decisão da Secretaria de Educação do Município, dentre as escolas sondadas, optou-se pela escola que possuía maior número de alunos surdos matriculados.

O projeto foi apresentado à diretora da escola escolhida e aos professores envolvidos foi solicitado que assinassem o termo de consentimento informado (anexo A) que continha a metodologia a ser utilizada, bem como a cessão de direitos das imagens gravadas. Para os pais dos alunos surdos também foi enviado o termo de consentimento informado (anexo B).

O projeto foi apreciado e aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa com seres humanos, da Universidade Federal de São Carlos sob nº 069/2005 (Anexo C).

3.1 - Local

O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal de ensino de uma cidade do Estado de São Paulo, que atendia alunos do Ensino fundamental em salas regulares de 1ª a 4ª séries.

3.2 - Caracterização da Escola

A escola escolhida apresenta o regime de ciclos desde 2001 quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) abriu opção para escolas cicladas ou seriadas. Em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da Educação nacional pela Lei 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Sendo assim, houve a necessidade de garantir uma nomenclatura comum às

múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos outros conforme art. 23 da LDB 9.394/96).

Por opção própria, a Prefeitura do município optou pela escola ciclada. Segundo Arroyo (1999), os ciclos não são mais uma proposta inovadora isolada de algumas escolas ou redes, trata-se de uma forma de organizar os processos educativos que está merecendo a devida atenção dos formuladores de políticas e de currículos, de administradores e de formadores.

Segundo o parecer 01/03 de 26 de novembro de 2002 do Conselho Municipal de Educação, a escola Ciclada de 9 anos, compreende 3 ciclos : Ciclo I (alunos de 6,7, 8 anos), Ciclo II (9,10,12 anos) , Ciclo III (12,13,14 anos). Cada ciclo possui 3 anos. Sendo assim, o ensino fundamental da escola foi organizado de forma a garantir o mínimo de 800 horas anuais ministradas em no mínimo 200 dias efetivos de trabalho escolar, respeitando a organização em períodos semestrais.

Os componentes curriculares são trabalhados de forma interdisciplinar, conforme descrição contida no QUADRO 1 .

DISCIPLINAS	NÚMERO DE HORA/AULA SEMANAL							
	CICLO I		CICLO II			CICLO III		
	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Português	7	7	7	7	-	-	-	-
Matemática	7	7	7	7	-	-	-	-
Ciências	3	3	3	3	-	-	-	-
História	2	2	2	2	-	-	-	-
Geografia	2	2	2	2	-	-	-	-
Artes	2	2	2	2	-	-	-	-
Ed.Física	2	2	2	2	-	-	-	-

QUADRO 1 - Componentes curriculares da escola pesquisada

As salas de aula possuem 30 metros quadrados, e comportam de 15 a 20 alunos por turma, com mobiliário adequado, janelas, armários para a guarda dos materiais.

Durante alguns dias da pesquisa, foi utilizado outro espaço da escola, a sala de informática. Nessa sala, os alunos da classe freqüentam aulas semanais. A sala conta com microcomputadores, jogos e histórias em cd-rom. Para tal aula, permaneciam na sala o instrutor de informática e a professora da sala de aula, a qual dirigia as atividades propostas com auxílio do instrutor, caso houvesse necessidade.

O Espaço externo da escola é amplo com quadra de esporte, *Playground*, e ambiente arborizado.

3.3 - Participantes:

Os participantes do presente estudo foram 4 alunos surdos, de ambos os sexos, que estão cursando o Ensino Fundamental em classes regulares da 1ª a 4ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental determinada para a pesquisa, e seus respectivos professores polivalentes das classes regulares. Os sujeitos surdos foram escolhidos aleatoriamente e a partir de critérios de inclusão e exclusão.

Para garantir o anonimato e respeitar a ética de pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para alunos e professores.

a) Critérios de Inclusão na pesquisa

- Alunos que possuam diagnóstico de deficiência auditiva neurossensorial de grau moderado/severo, a profundo bilateral;
- Alunos usuários de AASI;
- Assinatura do termo de consentimento .
- Alunos que estejam cursando o ensino fundamental em escola regular;

b) Critérios de exclusão na pesquisa

- Os alunos que apresentarem comprometimento neurológico associado à deficiência auditiva;
- Alunos com atraso neuro-psicomotor;

- Alunos com alterações de visão;

O Quadro 2 e o Quadro 3 apresentam a descrição de cada uma das professoras e seus respectivos alunos surdos respectivamente.

<i>Professora</i>	<i>Idade</i>	<i>Tempo de Serviço</i>	<i>Formação</i>	<i>Aluno</i>
P1 - Ana	41	4	Pedagogia	Luis e Leandro
P2 - Sílvia	48	3	Normal superior	Luis e Leandro
P3 - Cláudia	62	36	Pedagogia	Sérgio
P4 - Flávia	28	8	Pedagogia	Aline

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

<i>Aluno</i>	<i>Idade</i>	<i>Grau de perda</i>	<i>Período de uso do AASI</i>	<i>Ano /ciclo</i>	<i>Comunicação</i>
Luis	14	OD- Profunda OE –Profunda	Somente na escola	2o Ano 2º Ciclo	Sinais
Leandro	14	OD- Profunda OE –Profunda	Somente na escola	2o Ano 2º Ciclo	LIBRAS
Sérgio	7	OD- Moderado/Severo OE- Moderado/Severo	Somente na escola	1º Ano 1º Ciclo	Oral
Aline	9	OD- Profunda OE –Profunda	Manhã, tarde e noite	1º Ano 2º Ciclo	Oral e gestual

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS

Luís (A1), com 14 anos é filho de pais ouvintes, e apresenta perda auditiva neurossensorial de grau profundo bilateral. Utiliza AASI desde 1995 quando recebeu doação pelo CEDAU em Bauru - SP. Frequentou fonoterapia com 4 anos de idade durante 1 ano. Atualmente não está em atendimento fonoaudiológico. No decorrer do estudo, sua comunicação foi composta por gestos indicativos acompanhados por alguns sinais de LIBRAS, sem ter fluência. Não oralizava. Foi matriculado nessa escola após frequentar classe especial.

Leonardo (A2), com 14 anos é filho de pais ouvintes, e apresenta perda auditiva neurossensorial de grau profundo bilateral. Utiliza AASI desde 2003, recebido por doação da Prefeitura Municipal. No decorrer do estudo, sua comunicação foi composta por LIBRAS com fluência. Nunca frequentou fonoterapia. Não oralizava. Foi matriculado nessa escola após frequentar 2 anos de classe especial.

A professora de Luis e Leonardo era Ana (P1), com 41 anos de idade, com 4 anos de experiência profissional. Ana é formada em pedagogia. Sua experiência com aluno surdo é de 2 meses e meio com os dois alunos surdos que integram sua classe. Antes Ana não teve oportunidade de lecionar para alunos surdos, portanto é sua primeira experiência. Ana recebe apoio da professora intérprete em sua sala de aula. Silvia (P2), 48 anos de idade, com 10 anos de experiência profissional com alunos surdos, é formada em normal superior e frequentou cursos de LIBRAS oferecidos na UNESP, igreja batista e pela prefeitura na cidade de Curitiba - PR. Silvia permanece durante todo período na sala de aula de Ana sentada próxima aos alunos surdos a fim de traduzir o conteúdo da aula em LIBRAS.

Sérgio (A3), 7 anos, é filho de pais ouvintes e apresenta perda auditiva de grau moderado/severo bilateralmente. Utiliza AASI desde 2004 e sempre frequentou escola comum. Frequentou fonoterapia desde 4 anos de idade e nesse ano está sem atendimento. Cláudia (P3), 62 anos de idade, com 36 anos de experiência profissional. Claudia é formada pelo curso normal superior e mais tarde concluiu a faculdade de Pedagogia, e apresenta 2 anos de experiência com alunos surdos. Frequentou vários cursos sobre inclusão de alunos com necessidades especiais.

Aline (A4), com 9 anos é filha de pais ouvintes e apresenta perda auditiva de grau profundo Bilateral. Utiliza AASI desde os 2 anos de idade adquirido em Bauru. Aline sempre freqüentou fonoterapia desde 2 anos. Atualmente freqüenta atendimento em uma clinica escola. Em relação ao aspecto educacional, Aline chegou a freqüentar por um ano a classe especial para deficientes auditivos e depois foi incluída no ensino regular. Flávia (P4) é formada em Pedagogia, apresenta 8 anos de formação e cumpre sua primeira experiência com aluno surdo. Flávia realizou vários cursos e atualmente está cursando o Doutorado.

3.4 - Instrumentos:

Para a realização deste estudo, foram utilizados:

- a) Filmagem – a filmagem é um meio que possibilita assistir o fenômeno observado várias vezes (GUARDA E DELIBERATO, 2006). Segundo Kreppner (2001) essa tecnologia de vídeo torna um importante recurso para melhorar o consenso intra e entre observadores, além disso, possibilita a reconstrução do material gravado.
- b) Registro cursivo – de acordo com Guarda e Deliberato (2006), o registro cursivo é uma técnica de descrição realizada no momento da observação, por um período de tempo ininterrupto em que é registrado detalhadamente o que ocorre numa determinada situação (anexo D). As anotações do caderno de registro descrevem as relações professor-aluno surdo, colegas x aluno surdo, além de ser um complemento das filmagens.
- c) Observação do material do aluno – A observação do material do aluno procurou investigar o desempenho do mesmo durante a aula observada. Foram considerados o Cumprimento de tarefas, acertos e erros existentes.
- d) Protocolo para avaliação acadêmica do aluno surdo- esse protocolo visou avaliar o desempenho acadêmico do aluno surdo. O instrumento é composto por 10 itens que visam observar o

rendimento acadêmico do surdo frente às tarefas propostas em sala de aula (anexo E). Tal instrumento foi adaptado por Leão (2004).

- e) Protocolo para avaliação de atenção, comunicação, participação e comportamento do surdo em sala de aula – Esse protocolo é composto por 9 questões , o qual foi elaborado baseado-se no instrumento SIFTER (*Screening Instrument for targeting educational risk*) descrito por Anderson (1989), (Anexo F).
- f) Boletim escolar – O boletim escolar é um documento escolar do aluno no qual estão descritas as notas ou conceitos obtidos bimestralmente nas disciplinas escolares.
- g) Questionário investigatório para os professores – esse questionário procurou investigar as dificuldades presentes entre os professores quanto ao seu aluno surdo (anexo G).

3.5 - Materiais

- Filmadora , marca JVC
- Fitas para filmagem
- Caderno para registro cursivo
- Caneta, papel sulfite;
- Tripé para filmadora;

3.6- DELINEAMENTO

O delineamento deste estudo envolveu 3 fases descritas no Quadro 4.

Fase	Nome	Objetivos	Procedimento de coleta de dados
1	Pré- intervenção	Observar o desempenho do aluno em sala de aula; Identificar as dificuldades dos professores;	Filmagem , registro cursivo e preenchimento dos protocolos; preenchimento do questionário pelos professores
2	Intervenção	Orientar os professores	Registro das aulas
3	Pós- Intervenção	Observar o desempenho do aluno em sala de aula; Identificar as dificuldades dos professores; Comparar resultados com análise prévia;	Filmagem , registro cursivo e preenchimento dos protocolos; preenchimento do questionário pelos professores; Comparar resultados com análise prévia;

QUADRO 4 - ETAPAS DESENVOLVIDAS PARA O TRABALHO

Fase 1- Pré- Intervenção

Após o contato e autorização concedida pela Secretaria de Educação, foi selecionada a escola a ser pesquisada e estabelecido o contato

com a diretora. Somente após o aval da diretora é que o trabalho de coleta de dados foi iniciado.

Assim, como descrito no Quadro 4, essa etapa da pesquisa apresentou como objetivo descrever e registrar o desempenho do aluno em sala de aula assim como conhecer as dificuldades entre professores e alunos surdos incluídos.

Primeiramente, foi enviado o termo de consentimento informando aos pais dos alunos surdos visando autorização destes para a participação do filho na pesquisa. Concomitante, os professores dos alunos surdos selecionados também receberam um termo de consentimento informado. Após isso, foi iniciada a filmagem em sala de aula juntamente com o uso do registro cursivo, observação do material do aluno, Protocolo para avaliação acadêmica do aluno surdo, Protocolo para avaliação de atenção, comunicação, participação e comportamento do surdo em sala de aula. Além disso, foram investigadas as notas obtidas por cada aluno no boletim escolar do último bimestre.

Deve ser enfatizado que a atividade filmada sempre foi preparada pela professora da sala sem nenhuma interferência da pesquisadora, de forma que o planejamento inicial da aula pudesse ser seguido de acordo com o cronograma de aula. Não houve também nenhuma interferência em relação aos conteúdos e métodos adotados.

As filmagens ocorreram em dias e horários alternados, com a duração média de 30 minutos totalizando 1 hora e meia, realizada nas três salas de aula. A filmadora permaneceu no fundo da sala visando-se não atrapalhar a rotina diária da aula.

Um questionário foi elaborado baseando-se nas situações escolares que desencadeiam dificuldades para os professores de surdos lidarem com esses alunos.

Para a execução final, o mesmo foi submetido às seguintes etapas de validação:

- a) Validação de conteúdo – O questionário construído foi analisado por 3 juízes, a fim de realizar ajustes necessários para a adequação do mesmo.

- b) Validação semântica – após as correções de conteúdo, o questionário foi aplicado em 20 professores de escolas particulares do município de Araraquara –SP , em um projeto piloto, a fim de verificar a coerência semântica do mesmo e a necessidade de novos ajustes.

Posteriormente a essas etapas, foi elaborada a versão final do questionário com o intuito de aplicá-lo na população alvo.

Esse questionário foi respondido pelos professores no primeiro dia das filmagens. Após a aplicação, os dados coletados foram analisados para a elaboração do programa de intervenção.

Deve ser ressaltado que todos os procedimentos foram realizados na própria escola.

Fase 2 – Intervenção

Após verificar as dificuldades relatadas pelo grupo de professores pesquisados foi elaborado o programa de intervenção. Os professores dos alunos surdos pesquisados foram convidados a participarem de 5 sessões de orientação com a duração de 4 horas. As sessões foram realizadas no auditório da Secretaria da Educação do município em uma única semana, em horário contrário ao de trabalho dos professores.

Os temas abordados na intervenção foram divididos em 3 partes:

Parte A – Compreendendo a Deficiência Auditiva

Nessa parte foram explorados os temas relacionados ao Conceito de deficiência auditiva – diferenciação surdez x mudez; Etiologia das deficiências auditivas; Classificação das perdas auditivas; Conseqüências do grau de perda auditiva x linguagem oral e escrita; A importância da audição para o desenvolvimento de linguagem; Recursos para auxílio do deficiente auditivo : Aparelhos de Amplificação sonora individual (AASI), implante Coclear; e uso de Sistemas auxiliares para o deficiente auditivo : Sistema de Freqüência Modulada (FM) .

Parte B - Escolarização do Deficiente Auditivo

Nessa parte foram explorados os temas relacionados às abordagens de reabilitação do deficiente auditivo como Abordagens Oralistas e Abordagens de sinais, além de Estratégias de comunicação com aluno deficiente auditivo; e Ruído escolar x aluno surdo;

Parte C – Complementações curriculares específicas para a educação do aluno com deficiência Auditiva

Os temas explorados nessa parte envolveram atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos surdos X o grau de perda auditiva

As orientações foram passadas pela pesquisadora na forma de aulas expositivas por meio de data show e vídeos. Cada professor recebeu uma cópia dos slides de cada sessão além de várias sugestões de bibliografias para leituras.

Ao final da última sessão de intervenção, foi novamente aplicado com os professores o mesmo questionário sobre as dificuldades com alunos surdos a fim de se verificar a eficácia da intervenção com os mesmos. Nesse dia também foi entregue um questionário (anexo H) para a avaliação do programa de intervenção realizado.

Fase 3 – Pós-Intervenção

Após 3 semanas das sessões de intervenção com os professores, foram aplicados os mesmos instrumentos utilizados previamente como forma de comparar dados pré e pós intervenção.

A fim de verificar a eficácia da intervenção, as professoras novamente foram interrogadas após o término do ano letivo sobre as dificuldades que tiveram para lidar com o aluno, exatamente 6 meses após a intervenção.

3.7 - ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados de maneira quantitativa e qualitativa sob a forma de gráficos, tabelas e análise do discurso.

As filmagens foram analisadas conjuntamente com o registro cursivo e elaborados gráficos e tabelas.

No que diz respeito à análise das informações obtidas nas questões abertas dos questionários, foi utilizada uma modalidade de análise do discurso, que é o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC.

O DSC é “uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtido de depoimentos, artigos de jornais, matérias de revistas semanais, cartas, papers de revistas especializadas etc.” A utilização desta técnica para LEFEVRE (2002) procura dar conta, da maneira simples e operacional, de alguns dos impasses com que se defrontam os pesquisadores sociais na análise de material verbal coletado de diversas fontes. O DSC, pretende romper com a forma tradicional utilizada para tabular dados levantados com questões abertas de pesquisa. Isso acontece porque no DSC, os discursos não se reduzem a uma categoria comum unificadora, mas sim a uma reconstrução com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, de tantos discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, quantos se julguem necessário para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno.”(LEFEVRE, LEFEVRE e TEIXEIRA, 2000).

Para a elaboração desta análise dos dados foi extraído de cada resposta e/ou filmagem dos professores *Idéias Centrais* e as *Expressões chaves*. As *expressões-chave* são pedaços ou trechos, segmentos, contínuos ou descontínuos do discurso e que revelam a essência do discurso ou a teoria subjacente. Já a *idéia central* é um nome ou expressão lingüística que revela e descreve de maneira sintética e precisa o sentido das *expressões-chave*. Após isso foi elaborado o discurso síntese, ou seja, o Discurso do Sujeito Coletivo que constituiu na transformação e redução da listagem de várias *idéias centrais* e de *Expressões chaves* numa só, num discurso encadeado, como se houvesse apenas um indivíduo falando; um indivíduo que fosse portador de um discurso-síntese de todos os indivíduos que

compõe um dado sujeito coletivo. Nesse discurso suprimiram repetições de termos e expressões, muitas vezes substituindo-os por sinônimos ou equivalentes. Além disso, foi eliminada dos discursos qualquer informação que pudesse identificar a pessoa pesquisada.

Pretende-se observar se houve contribuição da intervenção em relação aos professores e alunos.

4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo serão expostos os resultados encontrados no presente estudo, concomitante à discussão com literatura consultada.

Deve ser enfatizado que a análise dos resultados foi comparativa (antes e após intervenção), com base nas respostas dos questionários, filmagem e discurso cursivo.

Através da aplicação do questionário com os professores, foi verificado se os mesmos haviam participado de cursos específicos para trabalho com surdo e o resultado pode ser observado na Tabela 1.

<i>Professor</i>	<i>Curso específico para Surdo</i>
P1	Não
P2	Sim
P3	Sim
P4	Sim

Quadro 5 – Participação em cursos específicos para surdos

O quadro 5 ilustra a participação dos professores pesquisados em cursos específicos para surdo. Observou-se que três professoras já haviam feito algum curso. Isso nos leva a refletir que esses professores devem possuir informação em relação à inclusão desses alunos.

Como houve participação dos docentes em cursos específicos para surdo, pressupõe-se que exista interesse e motivação dos mesmos para a inclusão, pois como descreveu Bueno (2001), o professor precisaria encontrar modos de intervenção pedagógica ou adequar a sua prática no sentido de chegar até o modo peculiar de aprender de cada aluno, sempre respeitando suas diferenças individuais. Essas intervenções pedagógicas devem ser adquiridas por meio de cursos e orientações oferecidas por especialistas em surdez.

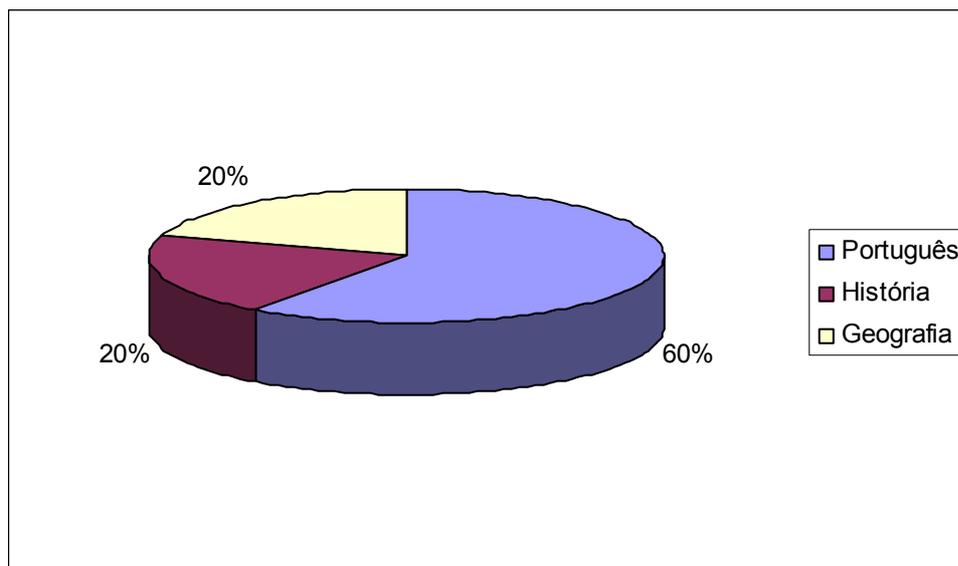


GRÁFICO 1 - DISCIPLINA MAIS COMPLEXA PARA O ENSINO

O gráfico 1 apresenta o relato dos professores quanto a disciplina considerada complexa para o ensino do aluno surdo. A disciplina de português foi citada como complexa para o ensino do aluno surdo por três (60%) dos professores. As demais disciplinas citadas envolvem conteúdos abstratos que muitas vezes apresentam como apoio ilustrações que facilitam a compreensão do conteúdo, o que não acontece com a língua portuguesa principalmente com regras gramaticais e ortográficas.

Na literatura vários autores descreveram as dificuldades que o aluno surdo apresenta para a aquisição da linguagem escrita. As dificuldades estão relacionadas ao eixo sintático e semântico e podem perdurar por muito tempo, sendo o português a disciplina na qual mais aparecem as dificuldades (REIS,1996; CARMO, 2001; BUFFA, 2002; ZANATA, 2004).

Privilegiando a clareza e objetividade, os demais resultados encontrados no presente trabalho foram divididos quatro partes:

4.1 – A pré-intervenção com professores

4.2 – A pós-intervenção com professores

4.3 - A pré e Pós intervenção com os alunos

4.4 – Análise da Intervenção

4.1 – A pré-intervenção com professores

Nessa parte foram descritos os resultados encontrados por meio da aplicação do questionário, filmagem e registro cursivo com professores.

A mesma foi dividida em:

4.1.1 – Manuseio e Conhecimento do Aparelho de Amplificação Sonora do aluno surdo , e estratégias de comunicação relatadas pelos professores

4.1.2 – Dificuldades relatadas pelos professores dos alunos surdos

4.1.3 – Tipos de Comunicação utilizada com o aluno surdo

4.1.4 – Métodos de Comunicação utilizados com os surdos pelos professores

4.1.5 – Prática de ensino utilizada com os alunos surdos

4.1.6 – Uso de Recursos Especiais para o Ensino do Aluno Surdo

4.1.7 - Estratégias de comunicação e pedagógicas utilizadas pelos professores por observação na sala de aula

4.1.1 – Manuseio e Conhecimento do Aparelho de Amplificação Sonora do aluno surdo , e estratégias de comunicação relatadas pelos professores

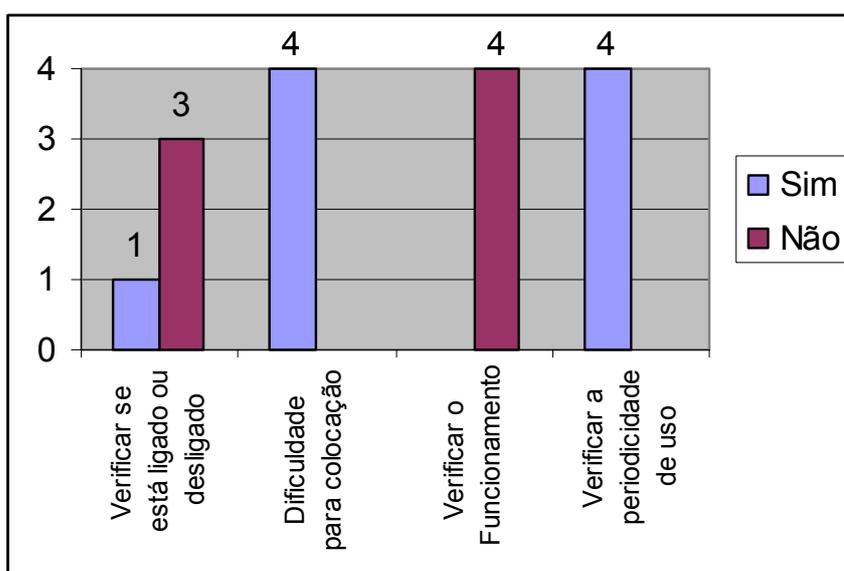


GRÁFICO 2 – MANUSEIO E CONHECIMENTO DO APARELHO DE AMPLIFICAÇÃO SONORA INDIVIDUAL DO ALUNO SURDO

O manuseio e conhecimento do AASI por parte dos professores de alunos surdos foi demonstrado no gráfico 2. Nesse estudo três professoras (75%) não sabem verificar se o aparelho do aluno encontra-se ligado ou desligado, as quatro (100%) apresentam dificuldade para colocar o aparelho na orelha do aluno, as 4 (100%) apresentam dificuldade para verificar o funcionamento do aparelho e todas as professoras relataram que verificam o uso do aparelho periodicamente, ou seja, se está com o aparelho auditivo na orelha.

O AASI é um recurso que é utilizado por muitos surdos incluídos. Regulado de maneira adequada ele pode oferecer um ganho acústico suficiente para captar a voz do professor e facilitar, inclusive, a comunicação professor-aluno surdo. Verificar se o aluno está utilizando o AASI é importante, mas principalmente saber manuseá-lo é sem dúvidas algo que os professores de surdos devem conhecer. Boscolo, Borges e Costa (2005), também evidenciaram o desconhecimento do AASI por parte dos professores em seus estudos. Sendo o AASI um recurso de extrema importância, é essencial que os professores recebam conhecimentos e informações de profissionais habilitados em relação à este dispositivo eletrônico. Noronha-Souza (2003), elaborou um CD-Rom informativo sobre o AASI para professores e ofereceu a um grupo de professores. Ao final de seus estudos, pode concluir que por meio das orientações recebidas pelo CD ocorreu a minimização das dificuldades de adaptação dos professores quanto ao AASI do aluno surdo.

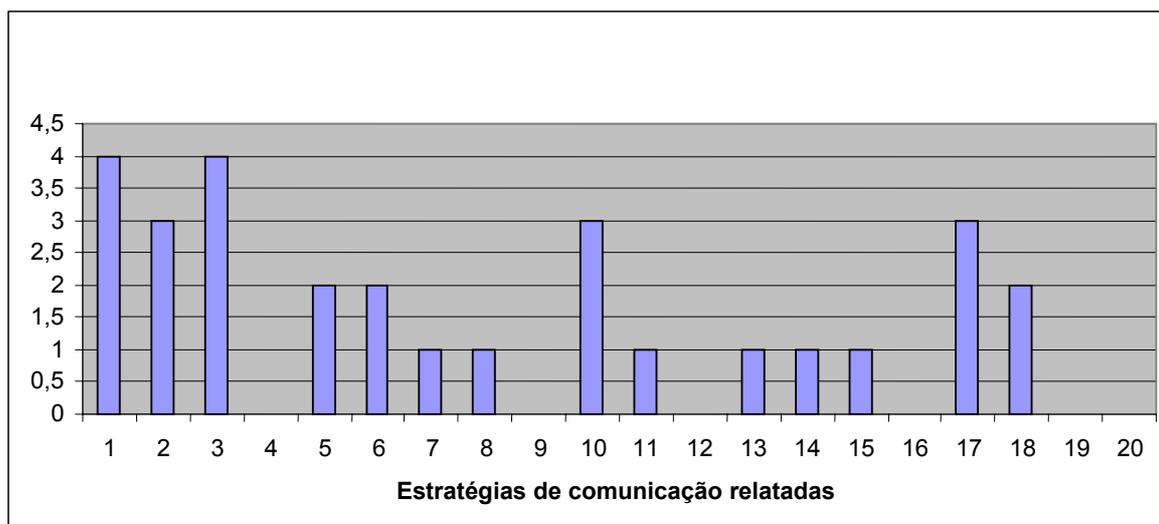


GRÁFICO 3 – ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS COM O ALUNO SURDO SEGUNDO RELATO DOS PROFESSORES

Legenda: 1- fala mais devagar; 2 - utiliza repetições; 3 - fala de frente; 4 - fala de costas; 5 - fala alto; 6- articula bem; 7 - fala normalmente; 8 - usa só gestos e não fala; 9 - articula exagerado; 10 - fala perto do aluno; 11 - usa LIBRAS; 12- usa somente gestos; 13 - associa sinais e fala; 14 - associa sinais e gestos; 15 - associa gestos e fala; 16 - fala de frente para o quadro; 17 - usa toque para chamar atenção; 18 - usa fala para chamar atenção; 19 - articula sem som; 20 - fala longe do aluno.

O gráfico 3 ilustra as estratégias de comunicação que os professores relataram utilizar com seus alunos surdos por meio da aplicação do questionário. Nota-se que as quatro professoras (100%) relataram que falam mais devagar e de frente para seu aluno surdo. Já três professoras (75%) utilizam repetições, falam de perto e usam o toque para atrair a atenção do aluno para a atividade de classe. Dentre as professoras avaliadas, duas (50%) relataram articular bem as palavras, falam em intensidade alta e utilizam a fala para chamar a atenção em alguns momentos.

Foi verificado que os professores estão utilizando várias estratégias adequadas para se comunicar o aluno surdo, porém algumas projetam a visão de que o surdo tem que se adequar ao mundo dos ouvintes, como por exemplo, utilizar a fala para chamar a atenção. Alunos surdos adaptados com o AASI adequadamente podem ser capazes de responder aos chamados do professor, mas nem todos os alunos surdos desse estudo

possuem essa habilidade, principalmente porque a maioria não realiza atendimento fonoaudiológico, o que limita o treinamento auditivo.

Outra estratégia incorreta utilizada é a intensidade de voz elevada. A voz em intensidade elevada pode promover uma distorção da articulação e efeito negativo sob o fonema do ponto de vista acústico, apaga as frequências altas pelo mascaramento das frequências baixas. O uso da voz em intensidade elevada pode ser interpretado de duas maneiras. Primeiramente, do ponto de vista geral da sala de aula, em decorrência do excesso de ruídos, o professor tende a elevar a intensidade de voz para ser entendido, como ressalta Dreossi e Momensohn-Santos (2005). A priori o professor tem a grande tarefa de transmitir conceitos e sobrepor-se a qualquer ruído competitivo, pois caso contrário os alunos não acompanharão seus conhecimentos. Outra hipótese, é o fato de possuir na classe um aluno surdo, que poderia fazer com que o professor, por desconhecimento de LIBRAS ou de outras estratégias de comunicação, aumentasse a intensidade vocal e cometesse um esforço repetitivo, podendo inclusive causar danos em suas pregas vocais. Ferreira e Benedetti (2007) verificaram que professores de surdos que apresentam conhecimento de LIBRAS tendem a não aumentar a intensidade de sua voz. Já os professores sem conhecimento de LIBRAS, podem aumentar sua voz e apresentar sintomas de cansaço vocal ao final do dia.

Com isso, assim como cita De Lucca e Dragone (2003), os professores necessitam de orientação quanto aos cuidados vocais que devem ter com sua voz, pois necessitam da mesma para uso profissional, sendo então necessárias orientações quanto ao uso correto da voz.

Um outro fato que merece destaque é a diferenciação entre sinais e gestos. Muitos professores relataram utilizar ambos ou até mesmo um tipo de comunicação, porém deve ser ressaltado que durante a observação na classe, nas filmagens, houve sim, por parte dos professores confusão entre as terminologias.

Sendo assim, esses dois termos devem ser esclarecidos aos professores. Deve ser ressaltado que, como descreveu Harrison (1994), para os profissionais e pesquisadores que trabalham com o uso de sinais, há uma

distinção importante entre os dois, onde o *gesto* é toda e qualquer forma de expressão por meio do rosto, mãos, braços ou corpo de uma forma espontânea e natural, uma mímica. O *sinal*, por outro lado, embora também seja uma forma de expressão através do uso das mãos, braços, corpo e rosto, trazem em si a significação das palavras. O sinal é usado e transmitido por seus usuários, não sendo compreendido por quem não tem acesso a seu significado, a sua estrutura gramatical e sintática. O sinal possui uma configuração espacial própria, na qual a movimentação de uma mão se dá em relação à outra, tendo um movimento com início, meio e fim especificados.

4.1.2 – Dificuldades relatadas pelos professores dos alunos surdos

Os professores dos alunos surdos foram questionados sobre quais eram suas dificuldades para lidar com o aluno surdo em sala de aula, e a partir de suas respostas identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, cinco *idéias centrais* que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em cinco discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

1) Discurso dos professores que possuem dificuldade para estabelecer uma comunicação efetiva com seus alunos

“É uma situação que exige uma comunicação adequada. Se o aluno utiliza-se de LIBRAS, a minha dificuldade é na comunicação e conseqüentemente na transmissão de conceitos.

Por outro lado, se o aluno oraliza, a comunicação se torna mais fácil, mas ainda permanece a dificuldade para passar conceitos em algumas disciplinas.

Fico preocupada em saber se o que eu estou passando será compreendido.”

2) Discurso dos professores quanto à dificuldade de garantir silêncio adequado na sala de aula

“A ausência de silêncio ideal em sala de aula é uma dificuldade para atender às necessidades do aluno surdo.”

3) Discurso dos professores quanto às dificuldades de adaptação curricular da escola

“Remanejar e transferir o aluno no meio de um bimestre não resolve o problema do aluno surdo com problema na aprendizagem. A Escola necessita de adaptação curricular. Isso é uma falta de respeito da direção da escola e A.E.P para com os alunos surdos e conosco.”

4) Dificuldades quanto à socialização dos alunos surdos com os demais da sala

“Incluir sim, mas é difícil os colegas ajudarem. Como proceder para ocorrer uma socialização entre surdos e falantes? Faltam informações sobre como proceder.”

Nos quatro Discursos dos Sujeitos Coletivos, foram expressas as dificuldades relatadas para lidar com o aluno surdo em sala de aula. Ficou evidente que a comunicação e a transmissão de conceitos, que não deixa de envolver a comunicação, foram as mais citadas. Sem dúvidas, a comunicação é o eixo de sustentação que pode garantir o processo de aprendizagem desses alunos. Assim como acrescenta Paiva- Silva e Pereira (2003), a grande dificuldade do aluno surdo está centrada na linguagem. Outros estudos como de Reis (1996), Pagliaro e Ansel (2002), e Hilawani (2003), Gutierrez, Lima, e Machado (2004) relatam as dificuldades encontradas pelos professores para estabelecer comunicação com o aluno surdo.

A transmissão de conceitos está diretamente interligada à comunicação em sala de aula. De que maneira pode-se ensinar um conceito específico sem alguma forma de comunicação? Nesse estudo, em específico,

o que se observa é uma dificuldade relacionada a outra, ou seja, a dificuldade de estabelecer comunicação gera dificuldade para transmitir conceitos. Pode-se também concluir que sem uma comunicação adequada não há garantia de automatização dos conceitos pelos alunos.

Ainda em relação à Comunicação, nota-se que o uso de LIBRAS por parte do aluno acaba por dificultar ainda mais a comunicação com o professor que desconhece LIBRAS, reforçando a necessidade do ensino de LIBRAS para a população docente. Como reforça Cader & Fávero (2000), a utilização de LIBRAS pelos professores em sala de aula não somente garante uma comunicação efetiva, mas também é uma ferramenta útil para a assimilação da leitura e escrita pelos surdos.

Estabelecer o silêncio na sala de aula é uma tarefa bastante árdua para os professores. A ausência de silêncio em sala de aula hoje é um problema educacional muito sério. O excesso de ruído na sala de aula ocorre por uma série de fatores como conversas paralelas, barulhos externos (cantina, recreio, ruas e avenidas), voz do professor, arrastar de cadeiras, ventiladores, ar condicionado, entre outros. Todos podem acarretar problemas de desatenção e conseqüentemente de aprendizagem para qualquer aluno. A surdez dificulta o desenvolvimento de habilidades de figura/fundo auditiva, ou seja, a habilidade de conseguir se concentrar em determinado som na presença de outro sinal competitivo. Sendo assim, o excesso de ruído na sala de aula é um fator que dificulta os alunos separarem o sinal acústico (fala do professor) do ruído e conseqüentemente diminui seu tempo de atenção, o que leva a agravar mais o processo de aprendizagem. Assim como reforçam Dreossi e Momensohn-Santos (2005), o ruído em sala de aula pode prejudicar o entendimento dos alunos, o tempo de atenção, seu comportamento e seu aprendizado. Desta forma as autoras sugerem que os fonoaudiólogos desenvolvam programas de conservação auditiva em escolas para permitir um ambiente acústico adequado à aprendizagem, e também, com intuito de conscientizar os alunos quanto a importância da audição, assim como necessidade de evitar hábitos que possam prejudicá-la.

A dificuldade para a adaptação curricular da escola para a inclusão de surdos demonstra ser uma preocupação dos professores em relação à necessidade de reformulação e adequação do currículo escolar. Isso fica claro ao analisar o terceiro discurso. Remanejar no meio do semestre não é a solução para os professores. Eles exigem uma reformulação e desejam receber orientações.

Esse depoimento trás para a reflexão a realidade no universo educacional. Será que as escolas estão prontas para receber os portadores de necessidades educacionais especiais? Mudanças devem ocorrer para receber esses alunos. Não é somente o professor que necessita ser orientado, mas sim todos responsáveis pela Escola.

Segundo Marchesi (2001), a reforma da educação especial e o avanço para as escolas mais inclusivas pressupõem que ocorra uma transformação da cultura das escolas: uma mudança em direção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. O discurso da falta de respeito e compreensão por parte da escola vêm a concordar com Karnoop e Klein (2005), no qual descrevem que a falta de apoio das coordenadorias refletem o desamparo dos professores. Tais dificuldades, segundo as autoras, podem estar relacionadas com a falta de contato com outros profissionais, com informações ou com a comunidade surda para discutir, analisar, e avaliar o trabalho que realizam em sala de aula.

Os dados encontrados, reforçam a necessidade de informações e apoio da escola que os professores precisam para lidar com seu aluno surdo na sala de aula e adequar seu ensino para que realmente a inclusão aconteça.

4.1.3 – Tipos de Comunicação utilizada com o aluno surdo

Os professores dos alunos surdos foram questionados sobre como se comunicavam com os alunos surdos, e a partir de suas respostas identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, três *idéias centrais*

que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em três discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

1) Discurso dos professores que se comunicam por LIBRAS com seus alunos surdos

“Minha comunicação ocorre por LIBRAS”

2) Discurso dos professores que utilizam estratégias de comunicação oral

“Como o aluno se expressa muito bem oralmente, consegue fazer leitura labial e tem percepção auditiva, para auxiliar, procuro me posicionar na frente, articular bem as palavras, afastá-lo de janelas e portas. Procuro ser o modelo.”

3) Discurso dos professores que não conseguem se comunicar com seu aluno surdo

“Eu não sou fluente em LIBRAS e não consigo me comunicar com o aluno surdo. Desconheço maneiras para estabelecer uma comunicação que não seja por sinais. O intérprete é que deve se comunicar.”

Os discursos acima refletem o tipo de comunicação utilizada pelos professores com seus respectivos alunos surdos.

A comunicação é o alicerce para o aprendizado, o professor necessita estabelecer comunicação com seu aluno surdo. No DSC observamos professores que não conseguem estabelecer comunicação com seu aluno surdo. No discurso fica clara a falta de conhecimento de formas de comunicação incluindo LIBRAS. Por outro lado, existe a presença de professor intérprete na escola, e mesmo com o intérprete em sala, as funções do professor e intérprete parecem não estar bem definidas. O professor da classe necessita conhecer formas alternativas de comunicação que não seja oral com seu aluno surdo que não oraliza. O que pode ser notado nesse estudo, é que LIBRAS somente é praticada por uma das professoras

avaliadas, que é a intérprete. As demais não possuem conhecimento de LIBRAS.

Assim como relatam Paiva - Silva e Pereira (2003), os professores podem possuir o desejo que seu aluno se comunique de maneira oral, ou seja, almejando algo que ele talvez não possa oferecer. Isso é fruto da concepção da surdez por parte deles. A utilização de LIBRAS pelos professores é algo que está muito distante.

4.1.4 – Métodos de Comunicação utilizados com os surdos pelos professores

Os professores dos alunos surdos foram questionados sobre como definiriam os métodos de comunicação com surdos, e a partir de suas respostas identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, duas *idéias centrais* que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em dois discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

1) Discurso dos professores que definiram oralismo como método a ser utilizado com surdos:

“Como o aluno apresenta contato razoável com a oralidade, utilizo o método oral. Procuo facilitar a comunicação associando estratégias como posicionar de frente, falar diretamente, repetir, oferecer pistas, dar modelo. Não senti necessidade de utilizar um método como LIBRAS.”

2) Discurso dos professores que definiram libras como método a ser utilizado com surdos:

“O método mais adequado para ser utilizado com o aluno surdo é libras.”

Nos DSC descritos acima, observa-se apenas a definição de LIBRAS e Oralismo, sem a exploração de outros métodos. Mesmo citando os dois métodos, deve ser ressaltado que a definição correta de cada um não apareceu nos discursos. Outro fato a ser destacado, é que uma professora não respondeu a questão deixando-a em branco, ou seja, explicitando que não consegue definir nenhum método de comunicação. Isso reforça a necessidade de uma orientação específica sobre esse aspecto para os professores, no sentido de propiciar o conhecimento, a conscientização e automatização de tais métodos para, então, garantir uma comunicação adequada em sala de aula com o aluno surdo. Assim como Zanata (2004) estudou, após os professores adquirirem conhecimentos sobre os métodos de comunicação com o aluno surdo, notou-se valorização de outras formas de comunicação e com isso uma melhor relação entre professor –aluno surdo.

4.1.5 – Prática de ensino utilizada com os alunos surdos

Os professores dos alunos surdos foram questionados quanto à prática de ensino utilizada com os alunos surdos, e a partir de suas respostas identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, três *idéias centrais* que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em três discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

- 1) Discurso dos professores que utilizam abordagem fônica e figuras concretas:

“Faço uso do método fônico para a alfabetização, utilizando exemplos concretos em jogos e brincadeiras, computador, entre outros. Como oraliza, e tem grande potencial, procuro criar condições para que o aprendizado seja apropriado por ela”.

2) Discurso dos professores que trocam seus papéis com intérprete:

“ Não faço essa parte , quem faz é a intérprete”.

3) Discurso dos professores que utilizam libras como uma prática de ensino pedagógica:

“ Para realizar minha prática de ensino, utilizo libras, que favorece o aprendizado do aluno.”

No primeiro discurso, observamos que os professores citaram o método Fônico como sendo uma prática pedagógica que utilizam em sala de aula para seus alunos surdos. Houve uma certa confusão na definição do método fônico, que nada mais é do que um trabalho de associação visual/auditivo e não um método mais prático e concreto com uso de figuras.

O fato de ter privado um dos sentidos, a audição, o surdo acaba por apoiar-se em outro sentido muito significativo para o seu desenvolvimento: a visão.

Sendo assim, os materiais concretos e figuras devem ser empregados com a finalidade de auxiliar o surdo a compreender e assimilar conceitos.

O segundo discurso demonstra uma certa confusão em relação aos papéis de intérprete e professor da sala de aula. Assim como ressalta Lacerda (2006), a atuação do intérprete é pouco refletida e compreendida, sendo que há necessidade de se definir a função do intérprete a fim de que se possa aproveitar sua presença nas escolas inclusivas. O intérprete deve participar da aula traduzindo e promovendo sugestões para o professor, no sentido de garantir a aprendizagem do aluno surdo. Essa dificuldade de definição de papéis, somente vêm a reforçar a questão da falta de planejamento conjunto, de um trabalho de equipe e de uma concepção mais clara do que é possuir um aluno surdo em sala de aula.

Já no terceiro discurso encontra-se descrita a utilização de LIBRAS como sendo uma prática que favorece o aprendizado. Mas LIBRAS

deve ser utilizada com todos os surdos? Quando os surdos são oralizados alguns não necessitam de LIBRAS, pois conseguem estabelecer uma comunicação satisfatória e o professor necessita utilizar-se de outra prática pedagógica de ensino, aquela que deve levar em consideração o potencial do aluno e que ofereça melhores benefícios.

4.1.6 – Uso de Recursos Especiais para o Ensino do Aluno Surdo

Os professores dos alunos surdos foram questionados em relação a utilização de recurso especial para o ensino dos alunos surdos, e a partir de suas respostas identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, três *idéias centrais* que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em três discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

- 1) Discurso dos professores que utilizam apoio visual constituído de figuras, objetos e materiais concretos como recurso especial para ensino do aluno surdo:

“Trabalho bastante com figuras, exemplos de situações/objetos que ele já conhece.”

- 2) Discurso dos professores que relataram não utilizar nenhum recurso especial para o ensino do aluno surdo:

“Não uso nenhum recurso especial, a intérprete faz esse papel traduzindo.”

Novamente no primeiro discurso, observa-se a utilização de objetos e figuras no sentido de oferecer apoio concreto para o ensino do aluno surdo. Seriam recursos especiais o uso de figuras e/ou objetos concretos?

Mais uma vez ocorreu uma certa confusão em se definir recurso especial x prática pedagógica. Tais conceitos devem estar claros para os professores a fim de traçar um plano de ensino mais adequado para esses alunos surdos. O segundo discurso demonstra professores que relataram não estarem utilizando nenhum recurso. Acrescentando-se a esse fato, o a função do intérprete ainda permanece confusa.

4.1.7 - Estratégias de comunicação e pedagógicas utilizadas pelos professores

A Tabela 1 ilustra as estratégias de comunicação observadas durante as aulas antes da intervenção. Pode ser observado que professoras utilizam estratégias de comunicação adequadas em suas aulas, porém também colocaram em prática algumas estratégias que não são consideradas adequadas para a comunicação com o aluno surdo.

Tais resultados foram obtidos por meio das análises da filmagem e registro cursivo.

PROFESSORES	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	Total
P1		X		x	x				x	x	x		X			x					8
P2	x		X			x	x	x							x			x			7
P3		X	X	x	x				x	x	x		X			x					8
P4	x	X	X	x	x		x	x		x	x		X			x					9

TABELA 1 - ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS DE MANEIRA INDIVIDUAL ANTES DA INTERVENÇÃO

Legenda: e1 – Falar de frente; e2 – Falar longe do aluno; e3 – uso de repetições; e4 – falar devagar; e5 – uso da fala para chamar a atenção; e6 – uso do toque para chamar a atenção; e7 - fala normalmente; e8 – falar ao nível visual do aluno; e9 – falar voltada para o quadro; e10 – falar de costas; e11 – falar alto; e12 – uso da voz em intensidade normal; e13- articulação adequada; e14 – articulação exagerada; e15 – articulação sem som; e 16 – associa gestos e fala; e17 – associa sinais e fala; e18 – associa sinais e gestos; e19 – associa sinais, gestos e fala; e20 – associa sinais, gestos, fala e escrita

Das professoras pesquisadas, três (P2,P3,P4) utilizaram repetições, consideradas adequadas para o estabelecimento da comunicação com aluno surdo, mas por outro lado falaram de costas para o aluno surdo (P1 e P3) e voltadas para o quadro negro (P1, P3 e P4), ao menos em algum momento da aula; outro aspecto a ser destacado é o fato de que três (P1, P3 e P4) utilizaram intensidade de voz alta; duas (P2 e P4) por alguns momentos falaram perto do aluno surdo ao nível de seu campo visual. Das avaliadas, três (P1,P3,P4) professoras utilizaram gestos e fala para se comunicar com o aluno surdo, uma (25%) utilizou-se de LIBRAS (P2).

Ressalta-se que a comunicação professor x aluno surdo é um dos alicerces para o sucesso educacional dessa população. Por meio desses resultados, pode-se observar que os professores utilizam-se de algumas estratégias de comunicação adequadas e outras inadequadas para lidar com o aluno surdo. Deve ser ressaltado que as professoras avaliadas utilizam-se de repetições, procuram falar ao nível do aluno surdo e procuram utilizar-se de gestos, fala e sinais para comunicar-se com os alunos. Apenas uma professora utilizou-se de LIBRAS, sendo que essa participa na classe como intérprete, o que demonstra ainda ser um conhecimento precário dentre os professores.

Por outro lado, observamos que todas as professoras em algum momento da aula falaram de costas para o aluno surdo, utilizavam voz em intensidade alta, que além de oferecer riscos para uma disfonia propicia uma distorção do som para o surdo. Embora a inclusão esteja acontecendo o que se observa é uma falta de orientação adequada a esses professores. Culpa da escola? Nem sempre... Mais do governo em relação á necessidade de reformular grades curriculares de cursos de formação de professores e garantir a reciclagem de todo professorado. Um dos principais alicerces para que a inclusão aconteça de forma eficaz é a qualificação do professor e o presente estudo nos mostrou o quanto de informações e orientações faltam aos professores do ensino regular em relação ás estratégias de comunicação a serem utilizadas, concordando com os estudos de Gutierrez, Lima, e Machado (2004).

Em relação aos dados gerais, P1, e P3 totalizaram a utilização de oito estratégias de comunicação, e P2 de 7, e P4 de nove. A utilização de mais estratégias que as demais colegas pode ser atribuída ao fato de P4 possuir maior formação complementar e possuir um conhecimento mais aprofundado de estratégias de comunicação com surdo.

Professores	e1	e2	e3	e4	e5	e6	e7	e8	e9	e10	e11	e12	e13	Total
P1			x	x		x		x	x			x		6
P2	x		x		x				x	X		x		6
P3	x		x	x	x	x					x	x		7
P4	x		x	x	x	x	x		x		x	x		9

TABELA 2 - ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS DE MANEIRA INDIVIDUAL ANTES DA INTERVENÇÃO

Legenda: E1- atenção ao aluno surdo; E2 – conduzir o aluno surdo à lousa, E3- uso de ilustrações; E4 – diálogo com classe; E5 – diálogo com aluno surdo; E6 – explicação oral do tema; E7 – explicação para pequenos grupos; E8 – leitura oral; E9 – realização de atividades no caderno de classe; E10 – soletração; E11- trabalho em duplas; E12 – uso de material pedagógico de apoio; E13 – uso de recurso especial para DA;

Quanto a utilização de estratégias pedagógicas, como demonstra a Tabela 3, as quatro professoras (100%) utilizam material pedagógico de apoio e utilizaram ilustrações para apoio do conteúdo passado; três professoras (P2, P3,P4) oferecem atenção individual ao aluno surdo, dialogam; P1, P3, P4, explicam oralmente o tema na aula e realizam atividades no caderno de classe. Das professoras observadas, 2 (P3 e P4) realizam atividade em duplas constituída de aluno surdo e ouvinte. Esses alunos que foram agrupados em duplas com ouvintes são surdos que se comunicam de maneira oral, e por isso que talvez foram agrupados com ouvintes.

A absorção dos conteúdos pelo aluno surdo, sem dúvida é o ponto chave, fornecer subsídios para que o aluno surdo compreenda conceitos passados em sala de aula. Porém, os professores precisam conhecer outras estratégias pedagógicas para ensino como trabalhos em grupos e recursos especiais para serem utilizados com os alunos como Sistema FM. Assim como Gutierrez, Lima, e Machado (2004) e Zanata (2004)

verificaram que os trabalhos em duplas favorecem o aprendizado do aluno surdo, além de oferecer melhor socialização com os demais alunos da classe.

4.2 – A pós-intervenção com professores

Nessa parte foram descritos os resultados encontrados por meio da aplicação do questionário, filmagem e registro cursivo com professores.

A mesma foi dividida em:

4.2.1 – Manuseio e Conhecimento do Aparelho de Amplificação Sonora do aluno surdo , e estratégias de comunicação relatadas pelos professores

4.2.2 – Dificuldades relatadas pelos professores dos alunos surdos

4.2.3 – Tipos de Comunicação utilizada com o aluno surdo

4.2.4 – Métodos de Comunicação utilizados com os surdos pelos professores

4.2.5 – Prática de ensino utilizada com os alunos surdos

4.2.6 – Uso de Recursos Especiais para o Ensino do Aluno Surdo

4.2.7 - Estratégias de comunicação e pedagógicas utilizadas pelos professores por observação na sala de aula

4.2.1 – Manuseio e Conhecimento do Aparelho de Amplificação Sonora do aluno surdo , e estratégias de comunicação relatadas pelos professores

O Manuseio e conhecimento do AASI por parte dos professores de alunos surdos pós intervenção foi demonstrado no Gráfico 4.

Após a intervenção, todas as dificuldades relatadas previamente em relação à dificuldade para colocar, verificação do funcionamento, do uso, ligar e desligar foram minimizadas, demonstrando a eficácia do programa de intervenção no sentido de diminuir relatos de dificuldades específicas relacionadas aos AASIs dos alunos surdos. Sem orientação profissional adequada ,os professores desconhecem o aparelho auditivo de seu aluno.

Isso vêm a concordar com a literatura reforçando a idéia de cursos de capacitação para professores, assim como cita Zanata (2004) e Narece et al (2003).

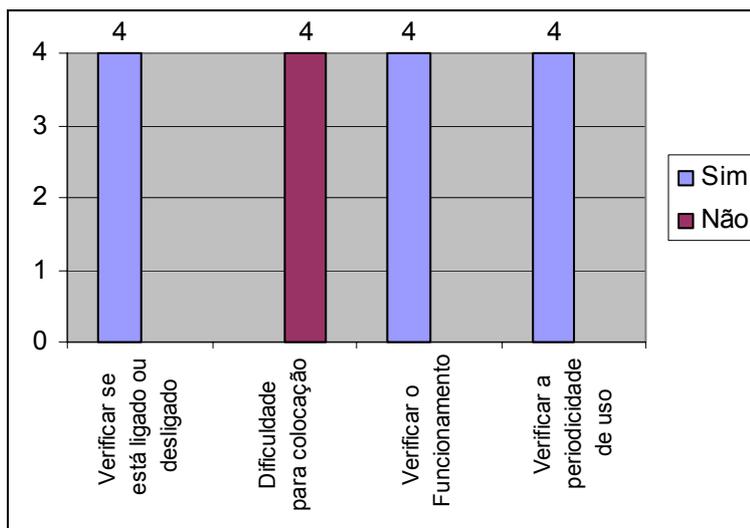


GRÁFICO 4- CONHECIMENTO DOS PROFESSORES QUANTO AO APARELHO DE AMPLIFICAÇÃO SONORA INDIVIDUAL DO ALUNO SURDO APÓS A INTERVENÇÃO

O Gráfico 5 ilustra as estratégias de comunicação que os professores relataram utilizar com seus alunos surdos após a intervenção. Observa-se que as 4 professoras (100%) continuaram relatar, após a intervenção, que falam mais devagar e de frente para seu aluno surdo. Pós-intervenção, as 4 relataram que articulam bem, 3 falam normalmente (P1, P3 e P4) de perto e associam fala e gestos em sua comunicação. Ainda 2 (P1 e P2), associam sinais a fala, associam sinais e gestos e associam gestos e fala.

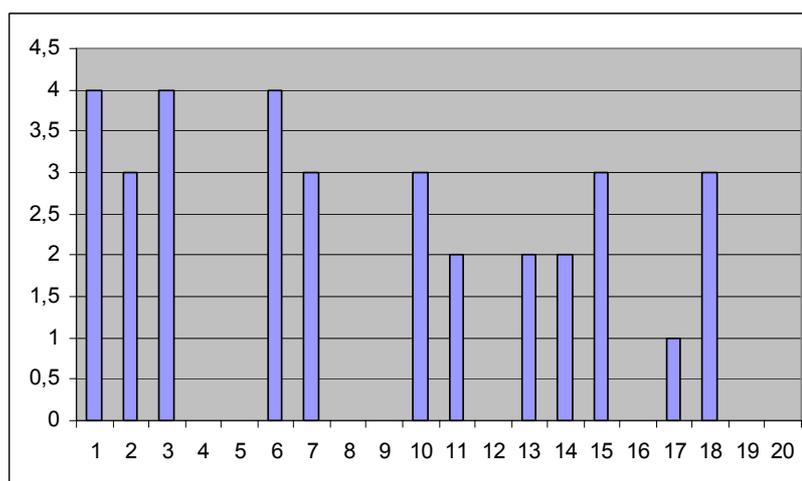


GRÁFICO 5 - ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS COM O ALUNO SURDO APÓS A INTERVENÇÃO

Legenda: 1- fala mais devagar; 2 - utiliza repetições; 3 - fala de frente; 4 - fala de costas; 5 - fala alto; 6- articula bem; 7 - fala normalmente; 8 - usa só gestos e não fala; 9 - articula exagerado; 10 - fala perto do aluno; 11 - usa LIBRAS; 12- usa somente gestos; 13 - associa sinais e fala; 14 - associa sinais e gestos; 15 - associa gestos e fala; 16 - fala de frente para o quadro; 17 - usa toque para chamar atenção; 18 - usa fala para chamar atenção; 19 - articula sem som; 20 - fala longe do aluno.

Apenas uma professora (P1) continua utilizando o toque para atrair a atenção do aluno.

Pode ser observado que após a intervenção, ocorreram algumas mudanças na utilização de estratégias, e deve ser destacado que ocorreram também modificações das estratégias consideradas não adequadas. Esses dados foram relatados pela aplicação do questionário, sendo que a discussão ocorrerá após a análise dos dados da filmagem.

4.2.2 – Dificuldades relatadas pelos professores dos alunos surdos

Os professores dos alunos surdos foram questionados sobre quais eram suas dificuldades para lidar com o aluno surdo em sala de aula após as sessões de intervenção, e a partir de suas respostas identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, quatro *idéias centrais* que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em quatro discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

1) Discurso do professor cuja dificuldade está centrada na ausência fluência em LIBRAS:

“ Ter boa fluência em LIBRAS e tempo para aquisição dessa nova língua.”

2) Discurso do professor que relata necessitar de mais tempo para o aluno surdo e adaptações curriculares:

“ Apresentar disponibilidade de tempo na sala de aula para oferecer atenção individual ao aluno surdo. Com a sala cheia fica difícil oferecer tempo, a escola necessita de adaptação curricular e ter mais participação dos docentes em conjunto com equipe técnica para apoio ”

3) Discurso do professor cuja dificuldade está relacionada à ausência de comunicação do aluno surdo:

“Quando o aluno não tem nenhum sinal e não fala, ou também se nega a olhar nos olhos, fica difícil estabelecer uma comunicação efetiva.”

4) Discurso do professor que apresenta dificuldade no controle da hiperatividade de alunos surdos:

“Trabalhar outras dificuldades que o aluno surdo pode apresentar como hiperatividade e déficit de atenção.”

A fluência em LIBRAS é algo que os professores de alunos surdos almejam, na tentativa de melhorar a comunicação aluno surdo e professor, como pode ser observado em um dos discursos. Oferecer LIBRAS aos professores, está diretamente ligada ao fato de adequar a escola para receber o aluno que utiliza LIBRAS. Essa dificuldade de adaptação da escola foi previamente citada. Como esse estudo abrangeu um tempo curto, a dificuldade que os professores relatam de possuir LIBRAS não pôde ser minimizada, pois o programa de Intervenção não visava a aquisição de LIBRAS pelos professores, que implica em uma prática a longo prazo. A escola necessita se adaptar para receber o aluno surdo, assim como o professor. O professor necessita de apoio técnico especializado para que consiga realmente realizar a inclusão. O discurso do professor que se queixa quanto ao número de alunos na sala e quanto a falta de adaptação curricular da escola reforçam a idéia de que a inclusão necessita de adaptações, o que nesse estudo não pode ser suprida, talvez, novamente afirmando, pelo curto período de realização. Outros estudos devem ser feitos a fim de objetivar a adequação curricular da escola assim como de sua estrutura para receber alunos surdos. Essa falta de adaptações curriculares, vem a reforçar a hipótese de que o professor precisaria encontrar modos de intervenção pedagógica ou adequar a sua prática no sentido de chegar até o modo peculiar de aprender de cada aluno, sempre respeitando suas diferenças individuais como citam Bueno (1994), Marchesi (2002).

Outras dificuldades foram relatadas como o controle da hiperatividade e déficit de atenção. É necessária uma cautela ao utilizar essa

terminologia, pois tal patologia exige um diagnóstico médico e multidisciplinar. Atualmente, o transtorno de hiperatividade e déficit de atenção (TDA-H), está sendo mal interpretado para crianças normais e portadoras de necessidades especiais, como os surdos. O fato de ter a audição privada faz com que o surdo apresente um aumento de sua atividade. A surdez não é associada ao TDA-H, mas esse pode acometer um surdo.

A falta de comunicação verbal e não verbal por um aluno vêm reforçar a dificuldade de estabelecer efetividade um diálogo entre professor e aluno surdo. Isso ficou evidente no discurso da professora. Tal aluno, nunca freqüentou atendimento fonoaudiológico ficando restrito à se comunicar por sinais próprios que muitas vezes são incompreensíveis, dificultando o estabelecimento de uma comunicação adequada que garanta compreensão da mensagem principal do emissor para o receptor . Mesmo conhecendo outros métodos de comunicação que não seja a fala, esse professor não conseguiu superar sua dificuldade ante seu aluno surdo. Talvez se esse aluno fosse exposto à LIBRAS poderia ser diferente.

4.2.3 – Tipos de Comunicação utilizada com o aluno surdo

Os professores dos alunos surdos foram questionados sobre como se comunicavam com os alunos surdos, e a partir de suas respostas identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, duas *idéias centrais* que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em dois discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

- 1) Discurso dos professores que se comunicam por LIBRAS, datilologia, gestos representativos e expressão corporal com seus alunos surdos:

“ Quando o aluno possui LIBRAS é bem mais fácil, quando não tem é preciso ensinar. Mesmo sem LIBRAS, por meio dos gestos

indicativos , representativos e expressão corporal posso entender o que deseja. Posso utilizar noções básicas de LIBRAS, datilografia , gestos e linguagem oral.”

2) Discurso dos professores que utilizam estratégias de comunicação oral:

“Como o aluno apresenta boa comunicação oral e faz uso da leitura labial, utilizo a fala como meio de comunicação. Procuro também utilizar gestos e em alguns casos figuras.”

No primeiro discurso, pode-se observar que as professoras (P1, P2, P3), após a intervenção, conseguiram compreender e diferenciar os vários tipos de comunicação que podem ser utilizados com os alunos surdos. O discurso da professora que relatou previamente não conseguir se comunicar com o aluno surdo acabou desaparecendo. Talvez por falta de conhecimento mais aprofundado sobre o tema, acreditou que não conseguia estabelecer uma comunicação efetiva com seu aluno pela ausência da oralidade.

Possuindo conhecimentos sobre métodos de comunicação diferentes da oralidade, possibilita a abertura de maneiras diversas de se estabelecer uma comunicação.

Mas o professor deve respeitar as limitações de cada aluno surdo e manter uma comunicação do modo mais apropriado, considerando a maior facilidade, como descreveu Boscolo (2002).

Nesse discurso, os professores acabaram por definir o uso de comunicação Total, ou seja, que considera a “todo tipo de comunicação” para o indivíduo, seja ela por sinais, datilografia, combinação desses modos, que permita um contato entre surdos e ouvintes. A comunicação total não exclui técnicas e recursos para a estimulação auditiva, adaptação de aparelho de amplificação sonora, leitura labial, oralização, leitura e escrita (Cicccone, 1996).

A oralização foi citada antes e após a intervenção pelas mesmas professoras. Os alunos da professora referida, comunicam-se por linguagem

oral. Tal fato pode ser justificado pela estimulação adequada que receberam após o diagnóstico deficiência auditiva, mesmo sendo um aluno portador de perda profunda bilateral e o outro de perda moderado-severo bilateral. Sendo assim, para essas professoras, não ocorreu mudança na forma de se comunicar com o aluno surdo.

4.2.4 – Métodos de Comunicação utilizados com os surdos pelos professores

Os professores dos alunos surdos foram questionados sobre como definiriam os métodos de comunicação com surdos, e a partir de suas respostas identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, duas *idéias centrais* que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em dois discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

1) Discurso dos professores que definiram oralismo como método a ser utilizado com surdos:

“ O método Oralista faz uso da leitura labial que permite o diálogo e comunicação oral. Torna-se necessário usar o AASI.A Leitura Orofacial auxilia como pista de articulação dos sons dos lábios e da língua.”

2) Discurso dos professores que definiram o bilingüismo, datilologia e libras como métodos a serem utilizados por surdos:

“ LIBRAS é linguagem por sinais, permite comunicação através de sinais feitos com as mãos. A datilologia é soletrar com as mãos usando sinais próprios para as letras, e o bilingüismo associa sinais, oralização e escrita.”

Os discursos acima demonstram a definição dos métodos de comunicação pelos professores pesquisados após a intervenção. Nota-se que

houve uma maior definição teórica dos métodos e descrição de outros que nem foram citados previamente como bilingüismo e Datilologia, demonstrando que houve uma assimilação teórica por parte dos docentes quanto aos métodos abordados na intervenção.

Outros estudos como de Zanata (2004), Gutierrez, Lima, e Machado (2004), Pagliaro e Ansel (2002), e Hilawani (2003), também evidenciaram melhor compreensão das formas de comunicação com o aluno surdo após a realização de programas de intervenção junto aos professores.

4.2.5 – Prática de ensino utilizada com os alunos surdos

Os professores dos alunos surdos foram questionados quanto às práticas de ensino utilizadas com os alunos surdos, e a partir de suas respostas identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, três *idéias centrais* que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em três discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

1) Discurso dos professores que utilizam práticas de ensino com apoio visual juntamente com estratégias de comunicação adequadas:

“Trabalho constantemente com recursos visuais pra auxiliar na aprendizagem, como também o uso de matérias concretos para ilustração do tema trabalhado. Além disso, procuro atrair a atenção e repetir muito o que foi dito, falando de frente, rephraseando, reforçando atitudes positivas e simplificando minhas frases.”

2) Discurso dos professores que utilizam libras associada ao apoio visual como uma prática de ensino pedagógica:

“ Para realizar minha prática de ensino, utilizo libras e procuro também fazer uso de figuras e /ou materiais concretos , além de respeitar o limite de cada aluno.”

Em relação à prática de ensino pedagógico relatadas pelas professoras, nota-se que ficou evidente, após a intervenção, a importância do uso de apoio visual para o aluno surdo. Tanto no primeiro discurso quanto no segundo, o apoio visual merece destaque. No primeiro tornar-se clara a utilização desse recurso contíguo a estratégias de comunicação como repetições, rephraseamento, e emprego de frases claras e simples. Já no segundo, juntamente com LIBRAS, aparece para garantir uma melhor compreensão.

Assim como está descrito no segundo discurso, o professor deve considerar o seu aluno e modificar sua prática de ensino, conforme ressaltaram Quadros e Schimiedet (2006), Aranha (2005) e Marchesi (2002). As técnicas devem levar em consideração que o aluno surdo necessita de apoio visual para sua compreensão.

4.2.6 – Uso de Recursos Especiais para o Ensino do Aluno Surdo

Os professores dos alunos surdos foram questionados em relação à utilização de recurso especial para o ensino dos alunos surdos, e a partir de suas respostas identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, duas *idéias centrais* que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em dois discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

1) Discurso dos professores que utilizam apoio visual constituído de figuras, objetos e materiais concretos como recurso especial para ensino do aluno surdo:

“Procuro utilizar muitos livros, joguinhos, poesia, música, ritmo, computador, dramatizações para todos os alunos, sem eles a aprendizagem não acontece. Utilizando esses recursos especiais eu atendo às necessidades do aluno surdo e dos demais da classe.”

2) Discurso dos professores que utilizam o sistema fm como recurso especial para uso com aluno surdo:

“ Atualmente estamos utilizando na sala o sistema FM. Com certeza esse recurso permite uma melhor forma de comunicação com o aluno surdo, facilitando, por conseguinte, à aprendizagem.”

Os discursos acima demonstram os relatos dos professores quanto a utilização de recursos especiais para o ensino do aluno surdo após a intervenção. Como pode ser visto no primeiro discurso, é a utilização de material de apoio visual, ou concreto, sendo esse recurso composto por figuras e objetos para a explanação de diversos temas na sala de aula. Dessa maneira, torna-se mais concreto o ensino e mais fácil de ser assimilado pelo surdo mediante a utilização de outra habilidade (visual). A presença da intérprete deixou de ser citada como um recurso, como foi anteriormente, e passou a exercer função de auxiliadora para o professor de classe. Seu papel foi de traduzir os conteúdos para LIBRAS e utilizar explicações mais simples e claras para o aluno surdo, com o uso de figuras e objetos concretos.

No segundo discurso, os professores fizeram referência ao uso de aparelho de Sistema FM, o que também não ocorreu anteriormente pré-intervenção. Deve ser ressaltado que durante a intervenção, a escola manifestou interesse em receber orientações práticas a respeito do Sistema FM, pois a mesma possuía dois aparelhos que encontravam-se danificados e sem uso há muito tempo. Após receberem orientações sobre o conserto e manuseio, os aparelhos foram enviados para uma empresa responsável pela assistência técnica autorizada e então revisados. Ao retornarem da assistência técnica, os mesmos foram adaptados nos alunos surdos que possuíam AASIs compatíveis com o Sistema FM. Sendo assim, após exatamente cinco dias da intervenção, os alunos estavam sendo beneficiados com esse recurso especial na sala de aula. Nota-se que o interesse da escola aumentou frente às informações passadas nas sessões de intervenção que abordaram o tema Sistema FM.

Assim como ressalta Bevilacqua e Formigoni (1997), o sistema FM é de grande valia para o deficiente auditivo, principalmente no ambiente escolar. Com seu uso, podem-se reduzir os ruídos de fundo e oferecer ênfase a voz do professor. Além disso, o Sistema FM apresenta a vantagem do professor poder se deslocar livremente na sala de aula e ao mesmo tempo não privando o surdo de receber a fala.

4.2.7 - Estratégias de comunicação e pedagógicas utilizadas pelos professores por observação na sala de aula

PROFESSORES	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	Total
P1	x	x	X	x	x		x	x				x	x				x				10
P2	x		X	x	x	x	x	x				x	x						x	x	11
P3	x		X	x	x		x	x				x	x								8
P4	x	x	X	x	x		x	x				x	x								9

TABELA 3 - O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS APÓS A INTERVENÇÃO PELAS PROFESSORAS DE MANEIRA INDIVIDUAL

Legenda: e1 – Falar de frente; e2 – Falar longe do aluno; e3 – uso de repetições; e4 – falar devagar; e5 – uso da fala para chamar a atenção; e6 – uso do toque para chamar a atenção; e7 - fala normalmente; e8 – falar ao nível visual do aluno; e9 – falar voltada para o quadro; e10 – falar de costas; e11 – falar alto; e12 – uso da voz em intensidade normal; e13- articulação adequada; e14 – articulação exagerada; e15 – articulação sem som; e 16 – associa gestos e fala; e17 – associa sinais e fala; e18 – associa sinais e gestos; e19 – associa sinais, gestos e fala; e20 – associa sinais, gestos, fala e escrita

A Tabela 3 demonstra as estratégias de comunicação utilizadas pelos professores pela análise das filmagens e do registro cursivo. Como pode ser observado, ocorreram modificações no número total de estratégias de comunicação após a intervenção para P1, P2 e P3, apenas P4 não apresentou aumento das estratégias. Talvez o fato de P4 possuir pós-graduação em nível de Mestrado e atualmente estar cursando doutorado na área de Educação, e portanto com sua extensa experiência teórica, proporcionou o uso de muitas estratégias adequadas para se comunicar em sala de aula com o aluno surdo.

Todas as professoras, após a intervenção, utilizaram as estratégias de alar de frente para o aluno, utilizar repetições, falar devagar, utilizar a fala para chamar a atenção, utilizar articulação adequada e intensidade de voz normal. Tais estratégias facilitam a comunicação para os alunos que oralizam, no caso do estudo alunos de P3 e P4, e para os alunos que se utilizam LIBRAS favorece sobretudo a leitura labial, que também é um auxílio a mais para o estabelecimento da comunicação. Tais estratégias são consideradas adequadas e facilitam a compreensão como reforça Bevilacqua e Formigoni (1997), Pagliaro e Ansel (2002), e Hilawani (2003), Narece *et all* (2004), os quais citam a melhora na comunicação dos professores com seus alunos surdos após a utilização dessas estratégias em salas de aula.

P4, apesar de manter 9 estratégias em uso total, deixou de falar alto, o que anteriormente foi observado e passou a utilizar gestos indicativos juntamente com a fala para se comunicar com seu aluno surdo. Isso também deve ser visto como um ponto positivo, pois além de prevenir alterações na sua voz, também evita a distorção de som para o aluno surdo. Ao aliar fala e gestos, a comunicação oral enriquece, e com certeza promove melhor compreensão da mensagem expressada para o aluno que é oralizado.

Por outro lado, falar longe do aluno surdo ainda foi realizado por P1 e P4 durante algumas vezes na sala de aula, porém em frequência menor que anteriormente. Tanto para quem oraliza e/ou

utiliza leitura labial não é considerado adequado. Porém, P4 em algumas aulas utilizou o sistema FM com seu aluno, o que contribuiu para a relação distância do professor x aluno surdo, uma vez que elimina qualquer ruído de fundo e enfatiza a fala.

Algumas estratégias envolvendo o uso de sinais ocorreram nas aulas de P2 após a intervenção como associação de gestos, sinais, fala e escrita, que seria uma comunicação total a ser utilizada com o aluno surdo.

Já P1, após aprender alguns sinais e soletração, passou a utilizá-los, durante poucas vezes, em sua aula. Mesmo ocorrendo poucas vezes, esse fato merece destaque, pois a comunicação de P1 com seus alunos anteriormente era muito precária.

A Tabela 4 demonstra as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras de maneira individual após a intervenção.

PROFESSORES	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	TOTAL
P1	x		x	x	x	x	x		x	x		x		10
P2	x		x		x	x			x	x		x		7
P3	x		x	x	x	x	x		x		x	x		9
P4	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	11

TABELA 4 - ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS DE MANEIRA INDIVIDUAL APÓS A INTERVENÇÃO

Legenda: E1- atenção ao aluno surdo; E2 – conduzir o aluno surdo à lousa, E3- uso de ilustrações; E4 – diálogo com classe; E5 – diálogo com aluno surdo; E6 – explicação oral do tema; E7 – explicação para pequenos grupos; E8 – leitura oral; E9 – realização de atividades no caderno de classe; E10 – soletração; E11- trabalho em duplas; E12 – uso de material pedagógico de apoio; E13 – uso de recurso especial para DA;

Como pode ser observado, ocorreram modificações no número total de estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, comparando-se pré e pós-intervenção. P1 foi quem mais aumentou o número de estratégias utilizadas em sala de aula com o aluno surdo, seguida de P3 e P4 que aumentaram duas estratégias, e P2 aumentou uma estratégia. Com a filmagem e registro cursivo pode-se observar que as quatro professoras aumentaram sua atenção em relação ao aluno surdo.

P1 aumentou a atenção oferecida ao aluno surdo, o diálogo com aluno surdo e fez uso por algumas vezes de soletração por LIBRAS. P2 introduziu a explicação oral juntamente com LIBRAS; P3 realizou explicação para pequenos grupos com o aluno surdo e realização de atividades no caderno de classe; P4 conduziu o aluno surdo até a lousa em várias atividades, o que sem dúvidas motiva o aluno; praticou leitura oral do tema e utilizou o Sistema FM como recurso especial para o surdo.

P3 e P4 mantiveram os trabalhos em duplas e P1 e P2 não realizaram essa estratégia.

O aumento de atenção individual oferecida ao aluno surdo para a realização de suas tarefas, sem dúvida, pode contribuir de maneira efetiva para seu desempenho escolar, pois com atenção individualizada a compreensão do conceito trabalhado tornar-se mais fácil para ser assimilada.

Conduzir o aluno até a lousa e realizar trabalhos em duplas pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo, além da socialização e integração com os demais da classe. Assim como está descrito no documento do MEC (BRASIL, 2005), os trabalhos conjuntos contribuem para romper com as práticas de ensino individualizadas que não favorecem a cooperação entre os estudantes para atingirem resultados de aprendizagem satisfatórios para todos. Em equipe os alunos se sentem fortalecidos para correrem riscos e tentarem caminhos alternativos (inovadores) para resolver problemas e para aprender.

Já a utilização de materiais concretos e ilustrações reforçam o uso de apoio visual, meio necessário e obrigatório para o ensino do aluno surdo.

As mudanças de postura e atuação das professoras após a intervenção, podem ser decorrentes do programa de intervenção, assim como Zanata (2004) também comprovou a mudança de estratégias pedagógicas após o programa de intervenção que realizou com os professores em seus estudos.

4.3 - A pré e Pós intervenção com os alunos

Essa parte será subdividida em 4 partes:

4.3.1 - Desempenho acadêmico dos alunos

4.3.2 – Comportamento dos alunos surdos em sala de aula

4.3.3 - Boletim escolar dos alunos

4.3.4 – Exame do material do aluno para verificação do cumprimento das tarefas escolares na sala de aula

4.3.1 - Desempenho acadêmico dos alunos

Na Tabela 5 está demonstrado o desempenho acadêmico do aluno surdo pré e pós-intervenção pela aplicação do protocolo adaptado de Leão (2004).

Para melhor compreensão dos resultados, optou-se por descrever de maneira individual o desempenho dos alunos :

A1 – Quando comparado antes e após intervenção, não foram observadas mudança em nenhum aspecto na avaliação do desempenho acadêmico feita pelos professores, entre o pré e pós intervenção, que durou 4 meses. Talvez esse fato pode estar relacionado ao pouco tempo de observação pós-intervenção ou até mesmo em relação à dificuldade de comunicação apresentada pelo A1, o qual não apresenta LIBRAS fluentemente.

A2 – Observou-se que o A2 apresentou o potencial de desenvolvimento acadêmico classificado como ruim pelo professor, sendo que após a intervenção obteve classificação de muito boa, refletindo uma melhora no seu desempenho, de acordo com o professor. O rendimento acadêmico encontrava-se abaixo dos demais alunos antes da intervenção passando ser considerado na média dos demais após intervenção; a realização de tarefas acadêmicas desse aluno apresentou evolução do conceito bem abaixo (pré) para na média dos demais alunos (pós); a frequência de finalização de tarefas propostas em sala de aula

de maneira individual sem apoio de algum colega passou de às vezes para freqüentemente; a necessidade de apoio do professor constante na realização de tarefas acadêmicas, passou do conceito sempre para às vezes, caracterizando então uma maior facilidade no cumprimento das tarefas. Talvez o fato de se comunicar melhor com o aluno pode ter contribuído para que esses conceitos melhorassem. A compreensão da matéria por meio de mais explicações do professor ao aluno surdo passou de às vezes para freqüentemente, o que também pode estar relacionado com a comunicação professor x aluno. As notas acadêmicas do aluno passaram de Bem abaixo para na média. O fato de conhecer as formas de avaliar o surdo pode ter contribuído para a melhora desse conceito. A expectativa e a correspondência do desempenho acadêmico para o professor em relação ao aluno surdo seguindo os demais quesitos avaliados elevou-se comparando pré e pós intervenção, o que leva a refletir, que provavelmente a intervenção possa ter sensibilizado a visão do professor no sentido de enxergar o quanto realmente pode ser esperado do desempenho acadêmico. A intervenção pode ter proporcionado uma visão mais sensata do que aluno pode oferecer, desmistificando a possível idéia de inferioridade atribuída previamente ao aluno surdo.

					PRÉ					
	PA	RA	RTA	FFTS	NACTA	CMME	RTAC	NA	EXP	DA
A1	Ru	BA	BA	BA	N	S	S	BA	BA	Rar
A2	R	AB	BA	AV	S	AV	Freq	BA	AB	Rar
A3	Ru	AB	AB	R	S	S	N	BA	M	Rar
A4	MB	M	M	S	F	F	F	M	M	Freq
					PÓS					
	PA	RA	RTA	FFTS	NACTA	CMME	RTAC	NA	EXP	DA
A1	Ru	BA	BA	BA	N	S	S	BA	BA	Rar
A2	MB	M	M	Freq	AV	Freq	Freq	M	AC	S
A3	R	AB	AB	Rar	S	S	Rar	AB	AC	AV
A4	MB	M	M	S	S	S	S	AC	AC	S

TABELA 5 – DEMONSTRAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO DO ALUNO SURDO RELATADOS PELOS PROFESSORES PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO

Legenda: PA – Potencial acadêmico; RA – Rendimento acadêmico; RTA – Realização adequada das tarefas propostas; FFTS – Frequência de finalização das tarefas de classe sozinho; NACTA – Necessidade de apoio constante para realizar as tarefas acadêmicas; CMME – Compreensão da matéria com mais explicações; RTAC – Realização de trabalhos acadêmicos complexos; NA – Notas acadêmicas ; EXP – Nível de expectativa do professor em relação ao aluno surdo; DA – Desempenho acadêmico correspondido às expectativas e esforços.
 MB – Muito Bom; B- Bom; R – Regular; Ru – Ruim; P – Péssimo; MA – muito acima dos demais alunos; AC – Acima dos demais alunos; M – na média dos demais alunos; AB – abaixo dos demais alunos; BA – Bem abaixo dos demais alunos;
 S – Sempre; Freq. – Frequentemente; AV – às vezes; Rar – Raramente; N – Nunca;

A3 – Segundo seu professor, houve mudança pós intervenção em 3 quesitos avaliados: no potencial acadêmico, passando de ruim para regular; na expectativa e a correspondência do desempenho acadêmico para o professor em relação ao aluno surdo que passou do conceito na média para acima da média dos demais alunos e a correspondência do desempenho acadêmico passou de raramente para às vezes após a intervenção. Novamente observa-se modificação da expectativa do professor quanto ao aluno, assim como a correspondência do desempenho acadêmico que oferece ressaltando que provavelmente a intervenção pode ter proporcionado uma visão mais realista do aluno surdo. Os demais quesitos que não tiveram modificações de conceitos talvez possam ser talvez justificados por outros fatores como o tempo curto do estudo.

A4 - Notou-se melhora nos quesitos necessidade de apoio constante na realização de tarefas acadêmicas, compreensão da matéria com mais explicações, realização de trabalhos acadêmicos mais complexos, notas acadêmicas, e expectativa do professor quanto ao aluno, assim como a correspondência do desempenho acadêmico. Pode-se afirmar que oferecendo atenção mais individualizada ao aluno, assim como mais explicações da matéria, torna-se mais fácil para o aluno realizar tarefas acadêmicas sejam elas complexas ou não e diminui a necessidade de apoio dos demais colegas de classe, fazendo com que o aluno consiga de maneira individual desempenhar seu papel. Novamente, pode-se verificar mudança de concepção quanto ao aluno surdo, que poderia, talvez, ser atribuída pela intervenção.

O desempenho considerado ruim ou regular para alguns alunos, concordam com os estudos de Buffa (2002), ressaltando a defasagem lingüística que o aluno surdo apresenta no que se refere à Língua Portuguesa (falada e/ou escrita), em função de sua perda auditiva, muitas vezes apresentando falhas em todos os níveis: fonológico, semântico, morfosintático e pragmático.

Portanto, já esperando a dificuldade do aluno surdo, o professor pode apresentar uma expectativa negativa frente ao aluno, sem considerar seu potencial, baseando-se principalmente em relatos de experiências sem

sucessos, e com isso apresentar uma visão negativa do desenvolvimento educacional do aluno.

Com a intervenção, por meio de exemplificação de estratégias educacionais e conhecimento mais aprofundado da surdez, a visão do professor pode sofrer algumas modificações e levar a um aumento de sensibilidade e disponibilidade relação ao seu aluno surdo.

Assim como ressalta Marchesi (2001), o trabalho na aula do professor deve partir da compreensão de como aprendem os alunos e de qual é a melhor forma de os ensinar. A partir dessa concepção, ocorre a ampliação e transformação dos esquemas de conhecimentos prévios do aluno devido à estimulação da sua atividade mental construtiva. O ensino é um processo de ajuda prestada à atividade construtiva do aluno, quando ocorre de maneira eficaz, a ajuda prestada ajusta-se às possibilidades do aluno.

A realização de tarefas acadêmicas pelos surdos está diretamente relacionada a alguns pontos importantes. Ao refletirmos sobre esse aspecto, torna-se necessário rever alguns desses pontos que podem influenciar na execução das tarefas.

Primeiramente, o aluno necessita compreender o que deve ser feito e para isso uma comunicação efetiva deve ser estabelecida entre professor e aluno. Como ocorreu a explicação dessa tarefa? Como o professor se comunicou com o aluno surdo para lhe fornecer a explicação necessária para o cumprimento da tarefa? Houve utilização de algum recurso visual? Todas essas perguntas podem ser esclarecidas para o professor a partir de orientações e informações oferecidas.

Alguns surdos irão possuir mais ou menos dificuldades que os demais, um dos fatores determinantes para isso é o grau da perda auditiva, assim como ressalta Reis (1996) que a perda auditiva é o principal fator que determina o rendimento acadêmico e desenvolvimento individual do alunos surdo. Quanto maior a perda, maiores são as dificuldades escolares.

Como pode ser visto, após a intervenção, houve uma melhora na realização das tarefas, segundo os professores, e isso pode ser decorrente

dos professores estarem mais disponíveis aos alunos surdos e propiciarem uma comunicação efetiva com os mesmos.

Para cumprir uma tarefa é necessário compreender o que deve ser feito, e isso somente ocorre por meio de uma comunicação efetiva.

É evidente que o aluno surdo necessita de apoio para conseguir completar uma tarefa, principalmente quando essa tarefa diz respeito à comunicação escrita.

Assim como ressalta Bueno (1994), Buffa (2001) o aluno surdo possui dificuldades para a realização de tarefas escritas e deve receber apoio do professor para entendimento e cumprimento das tarefas.

Isso reforça o fato de que o professor necessita oferecer uma atenção especial aos alunos surdos no que se refere à realização de atividades propostas e ensino de conteúdos disciplinares. A atenção individualizada ao aluno foi destacada por Pinheiro e Costa (1996) que verificaram um melhor desempenho na escrita mediante atenção individualizada.

Oferecer atenção individual ao aluno surdo, não requer mudanças drásticas em seu sistema de ensino, apenas reforça a necessidade de conhecer seu aluno surdo e propiciar meios facilitadores para a aquisição de conteúdos disciplinares.

O fato de possuir muitos alunos em sala de aula pode ser um ponto negativo alegado pelo professor para não oferecer a atenção individual. Mas deve ser reforçado que essa atenção deve ser estendida sobre tudo após as explicações para a classe, mediante a realização das atividades propostas dos alunos ouvintes.

De forma alguma o professor irá parar a aula e dedicar-se exclusivamente ao aluno surdo, apenas irá oferecer um pouco do seu tempo para reexplicar de forma mais simples e clara o que deve ser realizado ou aprendido.

Para a realização de trabalhos complexos, há necessidade de explicação individual para o aluno surdo, de forma a garantir a compreensão.

A maneira como deve ser apresentado para o aluno envolve a comunicação, quer seja oral, por escrita ou sinais, mas que garanta a compreensão da atividade proposta pelo professor.

Em relação às notas acadêmicas, como ressaltou Capellini (2002) e Leão (2004), a maioria dos alunos surdos encontrou-se abaixo da média dos demais alunos em sala de aula. Mas será que as correções de provas são diferenciadas para esses alunos? Será que é levado em consideração o conteúdo semântico?

O fato de existir correção diferenciada para o aluno surdo é um direito desse alunado e os professores necessitam se adaptar a essa nova realidade pedagógica.

A avaliação diferenciada é direito do surdo, assim como reforça Aranha (2005). Portanto, o professor necessita adequar seu modo de correção ao seu aluno, considerando as dificuldades apresentadas pelo aluno surdo. Segundo Brasil (2005), a avaliação tem um papel fundamental na revisão contínua da prática pedagógica e, conseqüentemente, na melhoria (desenvolvimento) do trabalho docente, porque oferece ao professor dados sobre como usar as metodologias de ensino dinâmicas para abordar conteúdos curriculares de forma diversificada e acessível a todos os educandos. Para o aluno incluído, deve ser contínua na qual avalia-se o progresso em termos da própria aprendizagem.

A expectativa quanto ao aluno surdo está vinculada à concepção de surdez que os professores possuem, como cita Paiva - Silva e Pereira (2003), que pode ser clínico-terapeuta (surdez como deficiência) e sócio-antropológica (surdez como diferença). Na concepção clínico-terapeuta, os surdos são vistos como tendo uma deficiência, a qual deve ser curada para se aproximar do normal, o ouvinte. Para isso são submetidos à reabilitação e estimulados de maneira oral. Já a concepção sócio-antropológica, os surdos são vistos como tendo um acesso diferente ao mundo, o que implica diferenças em relação aos ouvintes. Pelo fato de não ouvirem, os surdos constituem seu conhecimento por meio do canal visual-gestual e adquirem a Língua de sinais sem dificuldades.

Por meio desse estudo, notou-se que após a intervenção a expectativa em relação aos alunos surdos oralizados (A3 e A4) e não oralizados (A1 e A2) foi modificada, ou seja, os professores passaram a acreditar mais no seu aluno surdo mediante a sensibilização, que pode ter sido provocada pela intervenção. Mesmo com diferentes maneiras de se comunicar, ocorreu a modificação da concepção dos surdos.

Com ressalta Delgado-Pinheiro (2003) é necessária à realização de programas de apoio aos professores, que realmente contemplem os aspectos teóricos, envolvidos na proposta da inclusão, e que sejam feitas reflexões sobre as necessidades de alunos com perda auditiva, que antecedem o período escolar, as quais irão influir sobremaneira no desenvolvimento acadêmico desses alunos.

Deste modo, a intervenção pode ter sido capaz de modificar sua visão a respeito de surdez, e com isso, o professor passou a almejar algo que o aluno verdadeiramente poderia lhe oferecer, respeitando suas reais possibilidades.

4.3.2 – Comportamento dos alunos surdos em sala de aula

Tais resultados foram obtidos pela aplicação do questionário se baseado no instrumento SIFTER descrito por Anderson (1989), antes e após a intervenção.

A Tabela 6 demonstra a avaliação da atenção, comunicação, participação e comportamento do aluno surdo em sala de aula pré e pós intervenção.

Para melhor compreensão dos resultados, optou-se por descrever de maneira individual o desempenho dos alunos :

A1 – Como pode ser visto, o aluno 1 apresentou melhoras de conceito nos seguintes quesitos: socialização do com os demais alunos da classe e compreensão da comunicação utilizada pelo aluno, por parte dos colegas e professores. Os demais quesitos não sofreram mudanças

comparando-se os conceitos pré e pós intervenção. O aumento da socialização do aluno e da compreensão dos colegas pode ser decorrente do programa de intervenção com os professores, no qual foi abordado a importância do diálogo com os alunos sobre o surdo, assim como atitudes para assistência do colega especial. Também foram passadas noções básicas de LIBRAS e datilologia, sendo que após a intervenção, foi possível verificar alguns alunos ouvintes tentando se comunicar com o aluno surdo por meio de LIBRAS. Mesmo com um conhecimento limitado, já foi possível observar mudança de atitudes e de compreensão da linguagem do aluno surdo tanto por professores quanto colegas de classe. Em relação a estabilidade dos conceitos pré e pós intervenção, pode-se suspeitar que o tempo da pesquisa foi pequeno para observar alguma mudança.

A2 - O aluno 2 apresentou mudanças nos seguintes conceitos, comparando-se pré e pós intervenção: Voluntariado, socialização com os demais da classe e compreensão por parte dos professores e alunos. Ser voluntário para responder e/ou realizar alguma tarefa na lousa, ou no caderno de certa forma é motivante para os alunos. Antes da intervenção, a iniciativa de conduzir o aluno surdo até a lousa era considerada nula passando para freqüentemente após a intervenção. O fato de conduzir o aluno até a lousa também acaba por ajudar na socialização com os demais, evitando discriminá-lo por suas dificuldades que possam ocorrer. A socialização dos alunos ouvintes com o surdo mudou de nula para freqüentemente, fato também ligado ao diálogo com a classe.

A3 - O aluno 3 apresentou mudanças nos seguintes quesitos: Atenção do aluno, voluntariado, socialização e compreensão pelos professores e demais colegas de classe. A atenção do surdo, é baixa quando comparada aos ouvintes. O fato de não ouvir leva o surdo a explorar o ambiente visualmente, tornando seu tempo de atenção mais reduzido.

Uma pequena melhora da atenção do aluno após a intervenção deve e estar vinculada a maneira de se comunicar e interagir com o aluno em sala de aula a fim de garantir sua atenção.

Já o voluntariado, socialização e compreensão foram discutidos previamente e também podem estar interligados entre si.

PRÉ								
	Atenção	Vocab	Volunt.	Comp. inap.	Frustração	Socialização	Comunica	Compreensão da comun.
A1	BA	BA	N	N	N	N	Gestos	Rar
A2	BA	BA	N	S	N	N	Libras	Rar
A3	BA	AB	N	AV	AV	R	Fala	AV
A4	M	AB	AV	F	N	AV	Fala	Freq
PÓS								
	Atenção	Vocab	Volunt.	Comp. inap.	Frustração	Socialização	Comunica	Compreensão da comun.
A1	BA	BA	N	N	N	AV	Gestos	AV
A2	BA	BA	AV	N	N	F	Libras	AV
A3	AB	AB	F	AV	N	AV	Fala	F
A4	AC	AB	S	N	N	S	Fala	S

TABELA 6 – AVALIAÇÃO DA ATENÇÃO, COMUNICAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E COMPORTAMENTO DO ALUNO SURDO EM SALA DE AULA PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO

Legenda: MB – Muito Bom; B- Bom; R – Regular; Ru – Ruim; P – Péssimo; MA – muito acima dos demais alunos; AC – Acima dos demais alunos; M – na média dos demais alunos; AB – abaixo dos demais alunos; BA – Bem abaixo dos demais alunos; S – Sempre; Freq. – Frequentemente; AV – Às vezes; Rar –Raramente; N – Nunca;

A4 - O aluno 4 apresentou mudanças nos seguintes quesitos: Atenção do aluno, voluntariado, socialização e compreensão pelos professores e demais colegas de classe.

Nota-se que os alunos três e quatro, que oralizam apresentaram melhoras nos mesmos quesitos avaliados, ou seja, por serem oralizados conseguem estabelecer uma atenção maior do que os demais alunos não oralizados. Essa atenção pode estar relacionada ao apoio de pistas visuais como Leitura Orofacial e expressões corporais que auxiliam na comunicação oral com os surdos, e para isso o tempo de atenção é maior.

Não foi observado nenhum progresso após a intervenção, demonstrando que a mesma não exerceu influência no aumento do vocabulário do aluno. Isso também deve ser justificado pelo pouco tempo de observação somado à falta de tratamento fonoaudiológico dos alunos pesquisados. Talvez se eles estivessem em atendimento o resultado poderia ser diferente.

A liberdade de ir até a lousa, proporcionada pelo professor, pode estar associada à motivação destinada para esse aluno. Sem dúvidas, ao receber motivação para responder e/ou realizar tarefas faz com que o aluno possua interesse maior em apreender mais.

Apesar dos surdos apresentarem um comportamento hiperativo, decorrente de sua deficiência de audição, nenhum dos alunos pesquisados perdeu o controle em sala de aula. Sendo assim, não ocorreu nenhum progresso comparando-se pré e pós-intervenção.

A socialização do aluno surdo com os demais da classe é fundamental para sua inserção na sociedade. Assim como coloca Petean e Borges (2002), a escola é vista pelos pais como sendo o meio pelo qual as crianças estariam se socializando com o mundo.

Realmente a escola deve ser referência de socialização do surdo, pois é na maior parte do dia que permanecem nela. No entanto, para que essa socialização ocorra, há necessidade da compreensão das dificuldades do surdo por seus colegas de classe, a fim de que os mesmos auxiliem na realização de tarefas, trabalhos e aprendizagem. Outro fato que auxilia na

socialização é a realização de trabalhos em grupos ou duplas. Pós - intervenção todas as professores procuraram realizar trabalhos em duplas.

Nesse estudo pode-se observar que ocorreram mudanças na socialização do aluno surdo com seus colegas e vice-versa. Um fato que merece ser destacado é a utilização de LIBRAS e /ou Datilologia por alguns alunos ouvintes. O ensino de LIBRAS para os alunos ouvintes pode propiciar um aumento da socialização deles com o aluno surdo, pois abre espaço para uma comunicação comum para surdos e ouvintes.

Gesser (2006) reforça com seu estudo a importância dos alunos ouvintes possuírem conhecimentos de LIBRAS para que ocorra uma melhor socialização em sala de aula com o aluno surdo.

As estratégias utilizadas pelos professores, que promovem interação e socialização do aluno surdo com os colegas de classe, são de vital importância para que ocorra a verdadeira inserção do aluno no meio escolar. Além disso, acrescentam que onde ocorre a interação, favorece o processo de ensino-aprendizagem e aceitação dos colegas de classe. O fato de ter um aluno surdo na classe regular acaba por diminuir resistências e visões que podem ser estereotipadas favorecendo assim o trabalho em parceria e o respeito das diferenças de cada um.

A comunicação utilizada por surdos para se comunicar com os colegas não obteve nenhum progresso após a intervenção, pois se acredita que para mudar a comunicação do surdo o mesmo deveria estar realizando terapia fonoaudiológica e seria necessário um intervalo de tempo grande para observar os primeiros resultados.

Durante a intervenção, os professores receberam informações sobre como estabelecer uma comunicação efetiva com o aluno surdo, inclusive a necessidade de possuírem conhecimentos em LIBRAS e passar isso também aos colegas de classe.

Tal fato vêm a concordar novamente com Gesser (2006), que ressaltam a importância do conhecimento de LIBRAS e formas de comunicação por parte dos professores e alunos.

4.3.3 - Boletim escolar dos alunos

Para essa análise foram observadas as notas acadêmicas descritas no boletim escolar do 1º (antes) e 2º Bimestre (após) de 2005 na disciplina de português, considerada a mais complexa segundo os professores. Tais resultados foram ilustrados antes e após a intervenção.

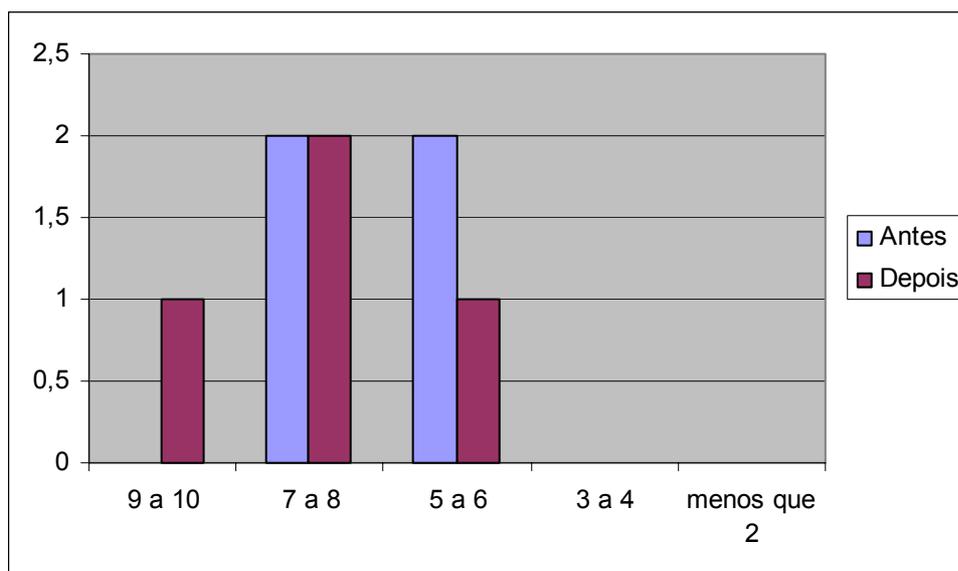


GRÁFICO 6 - NOTAS ACADÊMICAS NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

As notas acadêmicas dos alunos na disciplina de Português, considerada a mais difícil para o ensino do aluno surdo pode ser demonstrada no gráfico 6.

Antes da intervenção, dois alunos (A1 e A2) possuíam notas acadêmicas entre 5 e 6, e dois (A3 e A4) entre 7 e 8. Pós intervenção, um aluno (A4) apresentou nota entre 9 e 10, 2 (A2 e A3) entre 7 e 8 e 1 (A1) entre 5 e 6, demonstrando modificações das notas acadêmicas de português após a intervenção.

As notas acadêmicas dos alunos vêm somente reforçar o fato de melhora no desempenho acadêmico também observada por meio da aplicação do protocolo de Leão (2004).

Apesar do boletim escolar não ser um instrumento totalmente confiável, pode ser que a intervenção tenha sido responsável pelas modificações das notas acadêmicas da disciplina de português.

4.3.4 – Exame do material do aluno para verificação do cumprimento das tarefas escolares na sala de aula

Foi realizado exame do material do aluno para verificação do cumprimento das tarefas escolares na sala de aula mediante observação do caderno de atividades logo após o término da filmagem. As anotações foram feitas por registro cursivo pela pesquisadora.

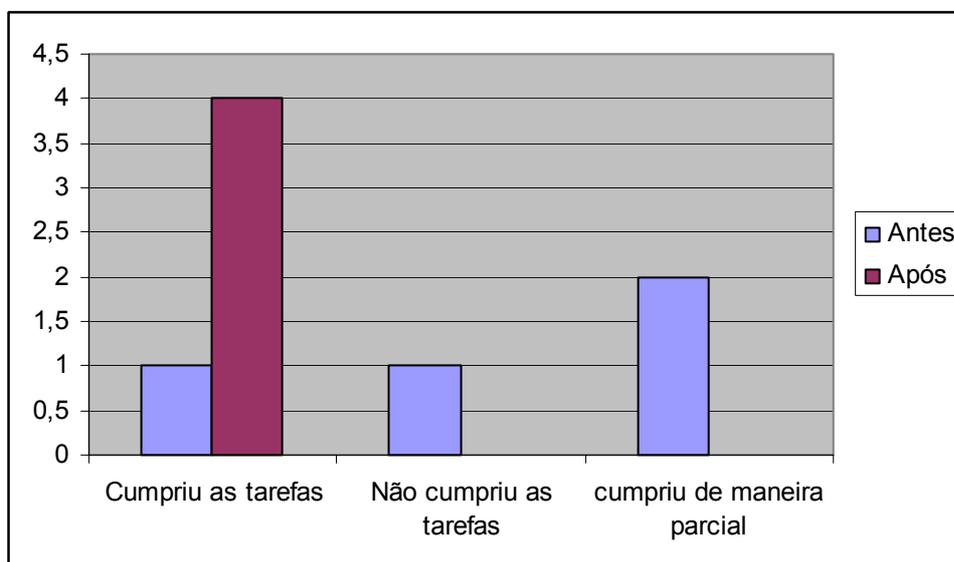


GRÁFICO 7 - CUMPRIMENTO DAS TAREFAS ESCOLARES EM SALA DE AULA MEDIANTE OBSERVAÇÃO DE MATERIAL DO ALUNO

O Gráfico 7 ilustra o cumprimento das tarefas propostas em sala de aula mediante a observação do material do aluno. Nota-se que antes da intervenção, 2 alunos (A2 e A3) cumpriram de maneira parcial a tarefa, ou seja, não cumpriram totalmente e /ou deixaram algum exercício sem resolver. Também um aluno (A1) não realizou a tarefa, não copiando nada em seu caderno, e 1 aluno (A4) cumpriu de maneira adequada a realização da tarefa.

Já pós-intervenção, os 4 alunos surdos cumpriram suas tarefas de sala de aula de maneira correta, realizando todos exercícios e copiando toda matéria passada na lousa.

Isso vêm a reforçar a idéia de que a intervenção com os professores pode ter contribuído com orientações e ensino de estratégias auxiliaadoras para o ensino do aluno surdo que possibilitam um melhor disponibilidade para o aluno surdo.

4.4 – Análise da Intervenção

A análise da intervenção ocorreu mediante aplicação de um questionário logo após o término da mesma. Deve ser ressaltado os questionários foram deixados com os professores e depois recolhidos pela pesquisadora após 1 semana na escola. Por questões éticas, os mesmos não continham identificação dos professores.

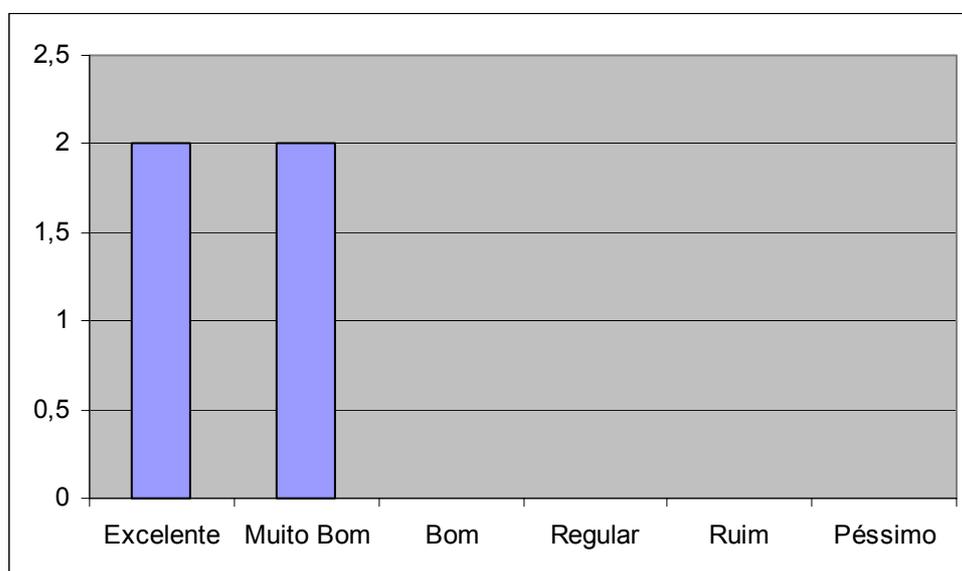


GRÁFICO 8 - AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO OFERECIDA AOS PROFESSORES

No gráfico 8 está demonstrada a avaliação da intervenção oferecida pela pesquisadora ao grupo dos professores pesquisados. Das quatro professoras, duas (50%) classificaram a intervenção como sendo excelente, duas (50%) classificaram como sendo muito boa.

Com base nas respostas dos professores, pode-se afirmar que a intervenção apresentou conceitos excelentes e muito bons, demonstrando que o programa oferecido foi de bom agrado para os professores pesquisados.

Para análise da questão aberta foi utilizada a técnica de análise do discurso do sujeito coletivo, sendo que a partir das respostas dos professores identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, 2 *idéias centrais* que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em dois discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

1) Discurso dos professores que citaram o tema alfabetização:

“Talvez uma abordagem maior em relação ao desenvolvimento da alfabetização, abordando especificamente como ensinar a linguagem escrita para o surdo”

2) Discurso dos professores que citaram o tema desenvolvimento de linguagem:

“Conhecer o desenvolvimento de linguagem do surdo para melhorar o uso de estratégias pedagógicas na sala de aula.”

Os temas que, segundo os professores, deveriam ter sido abordados na intervenção, estão demonstrados nos discursos 1 e 2. Nota-se que a Alfabetização do aluno surdo é algo que preocupa o professor. Tal tema não foi explorado, devido não ter aparecido previamente nas dificuldades relatadas pelos professores, além disso, todos os alunos surdos desta pesquisa pertenciam ao ensino fundamental e eram alfabetizados. Esse tema citado pode ficar como sugestão para outros encontros com professores, e quem sabe outros estudos.

O tema envolvendo o desenvolvimento de linguagem do indivíduo surdo foi mencionado por uma professora, porém deve ser ressaltado que esse tema foi trabalhado, mas talvez não tenha saciado as dúvidas dessa professora, necessitando talvez ser mais expandido.

Acompanhamento

Após o encerramento do ano letivo, seis meses após a intervenção oferecida, novamente foi feito um contato, com as professoras no sentido de verificar as dificuldades que encontraram com os alunos surdos no final do ano letivo. As entrevistas foram gravadas, com autorização prévia e as respostas analisadas pela técnica do discurso do sujeito coletivo, sendo que a partir de suas respostas identificou-se, na literatura do conjunto de depoimentos, duas *idéias centrais* que, com base nas suas respectivas *Expressões-Chaves*, resultaram em dois discursos bastante distintos sobre o tema em questão. Foi elaborado para cada idéia central encontrada o *Discurso do Sujeito Coletivo*:

1) Discurso das professoras que relataram sentir dificuldade de não possuir fluência em LIBRAS:

“ Não possuo LIBRAS e isso acabou por dificultar o meu trabalho com o aluno. Acredito que se eu fizer um curso completo de LIBRAS eu possa me comunicar melhor do que consegui nesse ano.”

2) Discurso das professoras que relataram sentir dificuldade em relação ao controle do comportamento:

“ Senti muita dificuldade para controlar o comportamento em sala de aula. Ele é muito hiperativo, não para e assim fica difícil de ensinar algum conceito.”

Novamente, como apareceu o discurso dos professores que necessitam de um curso de LIBRAS para comunicar-se de maneira efetiva com seus alunos. Deve ser ressaltado que durante a intervenção oferecida aos professores foi proporcionado aos professores algumas noções básicas de LIBRAS, além do alfabeto manual para utilização de datilologia. Realmente, como citou a professora, para se ter uma formação adequada em LIBRAS há necessidade de um curso intensivo de longa duração com prática de conversação, para garantir uma fluência adequada. Esse fato reforça a necessidade de cursos de LIBRAS para os professores, ficando essa

responsabilidade atrelada à escola e ao governo no sentido de propiciar o acesso do professor a esses cursos.

Já no segundo discurso, novamente apareceu controle do comportamento como dificuldade relatada. Talvez uma orientação psicológica seja necessária para que os professores aprendam a lidar corretamente, por meio de estratégias adequada, com o comportamento do aluno surdo.

Sendo assim, observou-se que as dificuldades relatadas previamente à intervenção não foram mencionadas posteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a declaração de Salamanca (BRASIL,1994) a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades educacionais especiais ganha mais espaço no âmbito educacional . O direito de escolarização à todos brasileiros, garantido pela constituição, parece ter auxiliado, juntamente com Salamanca para a Inclusão desses alunos.

Atualmente o Brasil está vivendo a Era da Inclusão. A educação inclusiva pode ser definida como sendo a prática de inclusão de todos os alunos independentemente de suas deficiências em escolas e salas de aulas adequadas, de modo que haja o aprendizado do conteúdo acadêmico por eles. O desafio deste ensino é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar a todo e qualquer aluno no ensino regular, independentemente de suas condições físicas ou origem social e cultural com sucesso.

Dentro desse universo educacional da inclusão estão os alunos surdos. Incluir não é uma tarefa simples, pode-se considerar uma tarefa árdua, pois para existir uma adequação à nova situação de ter um aluno surdo em sala de aula, os professores necessitam de informações e orientações sobre a surdez. As dificuldades, as ansiedades e angústias devem ser minimizadas a fim de garantir o sucesso educacional.

Portanto, o presente trabalho apresentou como objetivo geral analisar e avaliar um programa de orientação para os professores de alunos surdos. Como objetivos específicos o trabalho procurou analisar o desempenho escolar dos alunos surdos pertencentes a classes regulares do ensino fundamental; analisar as dificuldades escolares relatadas pelos professores de alunos surdos quanto a educação dos mesmos; realizar intervenção mediante as análises realizadas com os professores; Comparar as análises prévias com as análises posteriores à intervenção com os professores.

Quanto às dificuldades relatadas pelos professores, no presente estudo, pode ser verificada a dificuldade de estabelecer uma comunicação recíproca entre professor e aluno surdo, o que juntamente leva á uma

dificuldade para passar conceitos das disciplinas. É muito importante que o professor possua conhecimento das diversas formas de comunicação que pode ser estabelecida com um indivíduo surdo, principalmente aquelas que não envolvem comunicação oral, que não seja a fala. A comunicação professor e aluno surdo é um dos alicerces para o sucesso educacional dessa população. Os professores utilizam-se de algumas estratégias de comunicação adequadas como por exemplo falar de frente, ao mesmo nível, e outras inadequadas como uso da voz em intensidade elevada, falar voltado para o quadro. Levando-se em consideração a dificuldade apresentada pelo grupo de professores pesquisados, o programa de intervenção apresentou como enfoque principal a comunicação.

Após a intervenção, pode-se observar que ocorreu mudança de postura dos professores frente essa dificuldade relatada, podendo tal fato ser observado com o aumento na utilização de estratégias de comunicação adequadas com o aluno surdo.

Pode-se pressupor, que por conseguirem estabelecer uma comunicação mais adequada com os seus alunos surdos, tenha favorecido a pequena melhora no desempenho acadêmico e na compreensão do aluno surdo por parte do professor, quando comparado antes e após intervenção.

Quanto ao aspecto pedagógico, talvez o aumento de sensibilização, por parte do professor em relação a esse aluno, pode ter contribuído para que ocorresse melhora na socialização dos mesmos com o professor e demais alunos da classe.

O fato de uma professora intérprete estar participando do estudo, foi de grande valia, pois mesmo com conhecimento prévio de LIBRAS e surdez, também apresenta dificuldades e anseios em relação ao aluno surdo. Além disso, ficou evidente nos discursos das professoras, que a função do intérprete parece que ainda não está bem definida, reforçando a necessidade de determinar e delimitar os papéis do professor e intérprete na inclusão educacional. Para a intérprete, as informações e orientações recebidas no programa de intervenção podem ter auxiliado para o crescimento profissional em relação ao aluno surdo, pois proporcionaram a utilização de estratégias pedagógicas facilitadoras como o uso de gravuras,

ilustrações e objetos concretos que anteriormente não eram utilizadas para o ensino desse aluno.

O conhecimento do AASI e do sistema FM, que são recursos específicos para o trabalho com o aluno surdo, foi de grande importância para o grupo de professores pesquisados, pois proporcionou um aumento no desejo de utilizar o sistema FM com o aluno surdo e cobranças, então, foram feitas à prefeitura para que efetuasse os reparos necessários nos aparelhos de Sistema FM de sua propriedade, que estavam danificados há algum tempo, e os adaptasse para os alunos surdos.

Enfim, para concluir, foram observados vários benefícios que podem ter sido proporcionados pelo programa de intervenção oferecido com os professores como: melhora na comunicação professor e aluno surdo; na socialização do aluno surdo com professores e colegas de classe; sensibilização dos professores em relação ao aluno surdo; possível melhora no desempenho acadêmico do aluno surdo. Isso demonstra, quão grande é o valor proporcionado pela intervenção para os alunos surdos e seus respectivos professores.

Com o término desse trabalho, será realizado um feedback, ou seja, o trabalho será apresentado oralmente e por escrito para as professoras participantes, assim como para a Secretaria Municipal de Educação do Município como forma de incentivar e motivar os professores no desenvolvimento do processo educacional desses alunos. Deve ser ressaltado, que tanto a Secretaria como as professoras possuíam um interesse e uma busca de saber muito grande, tanto que resolveram estender a intervenção à todos os professores da rede, num programa de capacitação profissional oferecido pela secretaria.

Deve ser ressaltada a necessidade de outros estudos que possam comprovar esses achados no sentido de oferecer uma educação inclusiva mais digna e realista para o universo do aluno surdo.

Finalizando, programas de intervenção devem ser realizados de maneira a auxiliar um melhor desempenho acadêmico e educacional do aluno surdo, assim como forma de promover socialização mais adequada

para o mesmo, só assim, a inclusão pode ocorrer de uma maneira adequada e sensata, respeitando as diferenças de cada um no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, V.20, n.8, p.143-162, 1999.

ALMEIDA, R.R.; Diagnóstico precoce da Deficiência Auditiva. **IN : FONSECA,V.R.J.R.M.;Surdez e Deficiência Auditiva: a trajetória da infância à idade adulta**. Casa do psicólogo, São Paulo, 2001.

ANDERSON, K.L. **Screening Instrument for targeting educational risk (SIFTER)**. Little Rock, A.R. Educational Audiology Association Products Manager. 1989

ARANHA,M.S.F; Saberes e Práticas da Inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, **MEC**, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BALIEIRO,C.R.; FICKER, L.B.; Reabilitação Aural: a Clínica fonoaudiológica e o Deficiente Auditivo. **IN: LOPES FILHO, O. ; Tratado de Fonoaudiologia**, Ed. Roca, 1997.

BEVILACQUA,M.C. ; FORMIGONI, G.M.P. ; **Audiologia educacional : uma opção terapêutica para a criança Deficiente Auditiva.**, Carapicuíba, SP, Pró-fono 1997.

BOSCOLO,C.C. **A família e o deficiente auditivo: análise do discurso do sujeito coletivo**. Dissertação de Mestrado , Pontificia universidade católica de São Paulo – PUC-SP, **2002**.

BOSCOLO, C.C.; BORGES, D.; COSTA,M.P.R Alunos surdos x professores de classes regulares: dificuldades na relação aluno professor, **ANAIS II Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, 2005.

BRASIL. Constituição. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. MEC/SEESP. **Educar na Diversidade. Material de Formação Docente.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2005. (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>)

BUENO, J.G.S. A educação do deficiente auditivo no Brasil-situação atual e perspectivas. **Tendências e desafio da educação especial.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, 1994.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento.** v.9, n.54, p. 21-27, 2001.

BUFFA, M.J.M.B. **A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum.** Dissertação (Mestrado em Ciências). Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo. Bauru, 2002.

CADER, F.A.A.A.; FÁVERO, M.H.; A mediação semiótica no processo de alfabetização de surdos. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n. 1, p.117-131, 2000.

CAPELLINI, V.L.M.F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2002.

CARMO, S.M.; O período escolar. IN: FONSECA,V.R.J.R.M.;**Surdez e Deficiência Auditiva: a trajetória da infância à idade adulta.** Casa do psicólogo, São Paulo, 2001.

COSTA, M.P.R. e PINHEIRO, P.A.F. ;; O ensino da leitura e da escrita para o deficiente auditivo através de procedimento de programação de ensino. IN: GOYOS, C.; ALMEIDA, M.A.; SOUZA, D. IN: **Temas em Educação Especial**, Editora da UFSCAR, 1996, p. 473-482.

COSTA, D.A.F; Um novo Olhar sobre a singularidade: compreendendo a gênese da Escrita de aprendizes surdos. In: **Revista brasileira de Educação Especial**, v.8, n1. , p. 75-92, 2002.

DAVIS, H.; SILVERMANN,R.S. **Hearing and Deafness.** New York, Holt, 1970.

DELGADO-PINHEIRO, E.M.C. **Professores do ensino regular e a educação inclusiva de alunos com perda auditiva**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós –graduação em Educação, Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências , Marília, 2003.

DE LUCCA, R. B.; DRAGONE, M. L. S. O uso de microfone em sala de aula: um opção consciente?. In: **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, Ano 8, n. 2, dez. 2003.

DREOSSI, R.C.F., MOMENSOHN-SANTOS, T.M. O ruído e sua interferência sobre estudantes em uma sala de aula: revisão de literatura, **Pró-fono**, v. 17, n.2, 2005.

FERREIRA, L. P; BENEDETTI, P. H. Condições de produção vocal de professores de deficientes auditivos. **Rev. CEFAC** , São Paulo, v. 9, n. 1, 2007.

FERREIRA, W. B.; Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. **Ensaio Pedagógico - Educação Inclusiva:direito à diversidade**. Publicação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educacionais.. Brasília: DF. 24-25 de Agosto de 2006.pp. 125-131.

GUARDA,N.S; DELIBERATO,D. Caracterização dos enunciados de um aluno não falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias, **Revista Brasileira de Educação especial**,v.12, n. 2, p. 269-288, 2006.

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta" : ouvintes aprendendo a lingua de sinais**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2006.

GUTIERRES,C.; GAMA, M.R.; Detecção tardia de Deficiência Auditiva em crianças com alterações de linguagem, **ACTA AWHO**, vol 18, (2): 92-97, 1999.

GUTIERREZ,C.C.G., LIMA,R.C.A., MACHADO,M.P.S.S.; Caracterização do professor do ensino regular quanto ao seu conhecimento, opinião e conduta frente ao aluno surdo. IN: **Anais 19º Encontro Internacional de Audiologia**, Bauru –SP, 2004.

HARRISON, K.M.P.; **A surdez na Família: uma análise de depoimentos de pais e mães**, São Paulo, 1994. [Dissertação de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]

HILAWANI, Y.A.A.L.; Clinical examination of three methods of teaching reading comprehension to deaf and hard-of-hearing students: from research to classroom applications, **Journal of Deaf studies and deaf Education**, Vol 8, (2): 146-156, 2003.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S **Textos em representações sociais**, Editora Vozes, Petrópolis, 2002.

KELMAN, C.A.; BRANCO, A.U.; Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.10, nº 1, p.93-106, 2004.

KARNOOP, L.B; KLEIN, M. Narrativas sobre o fazer docente em práticas de Letramento com Alunos Surdos, **Anais Amped**, 2005.

KREPPNER, K. Sobre a Maneira de produzir dados no estudo da interação social. **Psicologia: teoria e pesquisa**. V. 17, nº 2, p. 97-107, 2001.

LACERDA, C.B.F; A inclusão Escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. IN: **Cadernos Cedes**, Campinas, V.26, nº 69, p. 163-184, 2006.

LEÃO, A.M.C.; **O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo**. São Carlos, 2004 [Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos].

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A.M.C.; O discurso do sujeito coletivo : teoria e prática, Pesquisa qualitativa: novas metas de análise; **Programa de verão Universidade de São Paulo – Faculdade de Saúde Pública**, 2002.

LEFEVRE,F.; LEFEVRE,A.M.C.; TEIXEIRA,J.J.V.; **O discurso do Sujeito Coletivo : uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**, EDUCS, Caxias do Sul – RS, 2000.

MARCHESI,A; A prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D.; **Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação Inclusiva**, Porto Editora, Portugal, 2001.

MECCA, F. F. D. N. **Investigação das funções da linguagem, da teoria da mente, do vocabulário e do desempenho escolar de alunos surdos**. São Paulo, 2005 [Tese de Doutorado - FAC EDUCACAO – Universidade de São Paulo].

NARECE IL,NAKAMURA CM, VENTURA LMP, COSTA MA, BOSCARIOL M, AGUIAR SNR, LOPES, AC,MORETTI ALM; Nível de conhecimento de professores do ensino fundamental em relação à audição de seus alunos: comparação no ensino público e particular. IN: **Anais do 19º Encontro Internacional de Audiologia**, Bauru-SP, 2004.

NORONHA- SOUZA, A.E.L. ; **A multimídia como ferramenta de trabalho na Audiologia Educacional: subsídio ao educador de crianças deficientes auditivas**, Tese (Doutorado em Ciências da Reabilitação), Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo. Bauru, 2003.

NORTHERN,J.L; DOWNS, M.P, **Hearing in children**, 4 th edition. Baltimore, The Williams and Wilkins, 1991.

PAIVA e SILVA, A.B.; PEREIRA, M.C.C; O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor, **Psicologia : teoria e pesquisa**, Vol 9 (2) : 173-176, 2003.

PAGLIARO,C.M.; ANSEL,E.; Story problems in the deaf Education Classroom: Frequency and Mode of Presentation, **Journal of Deaf studies and deaf Education**, Vol 7, (2): 107-119, 2002.

PARIZZI, R.A.; REALI,A.M.M.R. Práticas pedagógicas de professores de Educação Especial:desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI,M.G.N.; REALI,A.M.M.R. **Aprendizagem Profissional da Docência**, Edufscar, São Carlos – SP, 2002.

PETEAN,E.B; BORGES, C.D.; Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães, **Paidéia**, vol. 12(24): 195-204,2002.

QUADROS,R.M.; SCHIMIEDET, M.L.P; Idéias para ensinar português para alunos surdos. **MEC**, Secretaria de Educação Especial, 2006.

REIS, A.C.M.B. **Integração da criança portadora de deficiência auditiva no ensino regular: um programa de orientação a professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1996.

RIZKALLAH, Z.Y. ; As oportunidades educacionais que se oferecem a uma criança deficiente auditiva no município de São Paulo, **Revista Pró-Fono**, Vol1, p.31 a 42, 1999.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, , vol.10, no.2, p.227-234, 2005.

SCALOSKI, M. **Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos**. Tese de doutorado. Distúrbios da Comunicação Humana. Escola Paulista de Medicina. São Paulo. 2001.

TARTUCI, D.; Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos, 2002. www.educacaoonline.pro.br

YOSHINAGA –ITANO, C ; Language of early- and later-identified children with hearing loss. **Pediatrics**. Vol 102:1161-1171, 1998;.

ZANATA, E.M.; **Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

Anexo A***TERMO DE CONSENTIMENTO***

Eu, _____, RG: _____, aceito participar desta pesquisa titulada como “Análise do Desempenho escolar do aluno surdo mediante intervenção com professores do ensino regular” a ser realizada por Cibele Cristina Boscolo, RG. 27.519.307-X, Fonoaudióloga, CRFa.8338, Especialista em Audiologia, Mestre em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, doutoranda em Educação Especial pela UFSCAR, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Piedade Rezende da Costa.

Para tanto eu serei solicitado(a) a responder um questionário, com a duração de no máximo 10 minutos, que visa conhecer as dificuldades que possuo em relação a alunos deficientes auditivos. Posteriormente, serei submetido a filmagem em sala de aula, visando observar as dificuldades que em relação ao aluno surdo e em seguida, serei convocado a participar de um programa de intervenção composto por 4 sessões com a duração de 4 horas, cujo conteúdo estará relacionado com as dificuldades observadas e relatadas.

Não existem riscos médicos ou desconfortos associados a este projeto. Compreendo que não existem benefícios médicos diretos para mim como participante neste estudo. Entretanto, os resultados do mesmo podem incentivar os pesquisadores a realizarem programas de orientações com professores de surdos das classes regulares.

Poderei me retirar deste estudo a qualquer momento. Aceito os procedimentos metodológicos propostos. Compreendo que não terei qualquer despesa e de que também não serei remunerado pela participação na presente pesquisa. Concordo que os dados sem identificação possam ser publicados com finalidade científica em jornais profissionalizantes ou apresentados em congresso. Também compreendendo que os dados obtidos serão mantidos em sigilo e minha identidade não será revelada.

Minha assinatura abaixo não foi obtida sob forma de coação, mas sim por livre e espontânea vontade.

Estou ciente que receberei uma cópia assinada deste Termo de consentimento.

Assinatura do Sujeito

Cibele Cristina Boscolo - Pesquisadora
CRFa.8338

OBS: Em caso de dúvidas telefonar para Cibele Cristina Boscolo no número (16) 3335-5400.

Anexo B

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
 RG: _____, autorizo meu filho (a) _____, impúbere,
 nascido aos/...../....., a participar do estudo "Análise do Desempenho escolar do aluno surdo mediante intervenção com professores do ensino regular" na qualidade de voluntário. Tal estudo será realizado por Cibele Cristina Boscolo, RG. 27.519.307-X, Fonoaudióloga, CRFa.8338, Especialista em Audiologia, Mestre em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, doutoranda em Educação Especial pela UFSCAR, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Piedade Rezende da Costa.

Para tanto, meu filho será submetido a avaliação do desempenho escolar que será composta pela observação do mesmo em sala de aula. A duração da observação será de 2 horas na sala de aula. Não existem riscos médicos ou desconfortos associados a este projeto. Compreendo que não existem benefícios médicos diretos para meu filho(a) como participante neste estudo. Entretanto, os resultados do mesmo podem incentivar os pesquisadores a realizarem programas de orientações com professores de surdos das classes regulares visando melhorar o desempenho escolar desses alunos.

Poderei me retirar deste estudo a qualquer momento. Aceito os procedimentos metodológicos propostos. Compreendo que não terei qualquer despesa e de que também não serei remunerado pela participação de meu filho(a) na presente pesquisa. Concordo que os dados sem identificação possam ser publicados com finalidade científica em jornais profissionalizantes ou apresentados em congresso. Também compreendendo que os dados obtidos serão mantidos em sigilo e a identidade de meu filho(a) não será revelada.

Minha assinatura abaixo não foi obtida sob forma de coação, mas sim por livre e espontânea vontade.

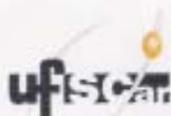
Estou ciente que receberei uma cópia assinada deste Termo de consentimento.

 Assinatura do Sujeito

 Cibele Cristina Boscolo - Pesquisadora
 CRFa.8338

OBS: Em caso de dúvidas telefonar para Cibele Cristina Boscolo no número (16) 3335-5400.

Anexo C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
 Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351-8109 / 3351-8110
 Fax: (016) 3361-3176 - Telex 162309 - SCUUF - BR
 CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
 End. Eletrônico: propp@povwer.ufscar.br

Parecer Nº 069/2005

Protocolo: 0004.0.135.000-05

Título do Projeto: Análise do desempenho escolar do aluno surdo mediante intervenção com professores do ensino regular

Pesquisador (s) Responsável: Cibele Cristina Borelio

Instituição: PPGEES/CECH/UFSCar

1. Normas a serem seguidas

- * O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.D) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- * O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.2), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- * O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que afetem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- * Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.a).
- * Relatório parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: Devida as adequações feitas pelo pesquisador responsável, que este comitê solicitou mediante o parecer Nº 069/2005 de 24 de Março 2005, estão contempladas as exigências da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto Aprovado

São Carlos, 15 de abril de 2005.

Prof. Dra. Mircia Niteroni Ogata
 Coordenadora do CEP/UFSCar

Anexo D

Exemplo do Registro Cursivo

DATA: 05 de maio de 2006 - sexta-feira
Início 14:30h

Ao iniciar a observação as crianças estavam realizando uma atividade de leitura. Na lousa estava escrito um texto.

A profa. sempre de frente e segurando com a mão ajudava os alunos a lerem o texto. Durante a leitura iam efetuando algumas correções e com votações decidiam se mudavam o que estava escrito.

A profa. sempre solicitou a participação dos alunos. Observei que a aluna D.A participou da leitura de maneira escrita. Olhava sempre na lousa e em seu caderno.

Um aluno questionou o texto escrito e achou que só falava do belo. Durante esta classe não concordou com o colega.

A aluna D.A queria fazer uma colocação e depois acabou esquecendo o que ia dizer. A aluna D.A fez uma colocação que poderia acrescentar a palavra linda, antes de festa. Ao conversar com a profa., a aluna fez sua colocação de maneira oral e a profa. sempre de frente e no nível visual da aluna entendeu sua colocação e passou para a classe. A classe concordou com a mudança sugerida pela aluna D.A e então o texto na lousa foi modificado.

Anexo E

Protocolo para avaliação acadêmica do aluno Surdo (Leão, 2004)

Nome:

Sexo:

Idade:

Série:

Escola:

Cidade:

Grau da perda auditiva:

Faz uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI)? () Sim () Não

Tem acompanhamento fonoaudiológico? () Sim. Quanto tempo:

Não ()

Tem acompanhamento pedagógico? () Sim. Quanto tempo:

Não ()

Faça um X na opção que você escolher.

ACADÊMICO					
1. De acordo com o esperado por você, como está o potencial de desenvolvimento acadêmico deste aluno?	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
2. Como você classificaria o rendimento acadêmico deste aluno quando comparado ao restante da classe?	Muito acima dos escores dos demais alunos	Acima dos escores dos demais alunos	Na média dos escores dos demais alunos	Abaixo dos escores dos demais alunos	Bem abaixo dos escores dos demais alunos
3. Em relação à realização adequada das tarefas propostas em classe, como seu aluno se enquadra?	Muito acima dos demais alunos	Acima dos demais alunos	Na média dos demais alunos	Abaixo dos demais alunos	Bem abaixo dos

					demais alunos
4. Com que frequência este aluno finaliza as tarefas em classe sozinho?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
5. Este aluno necessita de apoio constante para realizar as tarefas acadêmicas?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
6. Com relação à compreensão da matéria, este aluno precisa de mais explicações que os demais alunos?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
7. Em relação aos trabalhos acadêmicos mais complexos, este aluno consegue realizá-los?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
8. Quanto às notas acadêmicas deste aluno, como tem se mostrado em relação aos demais alunos?	Muito acima dos demais alunos	Acima dos demais alunos	Na média dos demais alunos	Abaixo dos demais alunos	Bem abaixo dos demais alunos
9. Qual é o nível de expectativa quanto a este aluno quando comparado ao restante da sala?	Muito acima dos demais alunos	Acima dos demais alunos	Na média dos demais alunos	Abaixo dos demais alunos	Bem abaixo dos

					demais alunos
10. Quanto ao desempenho acadêmico, este aluno tem correspondido às suas expectativas e esforços?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

Observações _____

Anexo F

Protocolo para avaliação de atenção, comunicação, participação e comportamento do surdo em sala de aula

- 1) Como é a atenção do aluno surdo comparado com os demais da classe?
 muito acima dos demais alunos
 acima dos demais alunos
 na média dos demais alunos
 abaixo dos demais alunos
 bem abaixo dos demais alunos

- 2) Como é o vocabulário do aluno surdo comparado com os demais da classe?
 muito acima dos demais alunos
 acima dos demais alunos
 na média dos demais alunos
 abaixo dos demais alunos
 bem abaixo dos demais alunos

- 3) O aluno surdo sempre é voluntário para responder perguntas feitas pelo professor?
 sempre
 freqüentemente
 às vezes
 raramente
 nunca

- 4) O aluno surdo demonstra algum comportamento inapropriado quando comparado com outros estudantes?
 sempre
 freqüentemente
 às vezes
 raramente
 nunca

- 5) O aluno surdo fica frustrado facilmente a ponto de algumas vezes perder o controle emocional ?
 sempre
 freqüentemente
 às vezes
 raramente
 nunca

- 6) O aluno surdo procura se socializar com os demais da classe?
 sempre
 freqüentemente

- às vezes
- raramente
- nunca

7) Qual comunicação é utilizada pelo aluno surdo com colegas e professores?

- fala
- língua de sinais
- fala e língua de sinais
- gestos

8) Existe compreensão da comunicação utilizada pelo aluno por parte dos colegas e professores?

- sempre
- freqüentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

ANEXO G

Nome:
 Idade:.....
 Data:.....
 Formação:.....
 Tempo de profissão:.....
 Tempo de experiência com surdo:.....

1) Você fez algum curso para se aprimorar em trabalhar com surdo?

() Sim. Qual? _____

Onde foi oferecido? _____

() Não

2) Você já teve antes algum aluno surdo?

() Sim

() Não

3) Quais são suas dificuldades apresentadas para lidar com o aluno surdo em sala de aula?

4) Com relação ao uso do aparelho auditivo responda:

- seu aluno utiliza o Aparelho auditivo

() Sim () Não () às vezes

- se sim ou às vezes responda:

a) Sabe quando está ligado ou desligado ? () Sim () Não

b) Consegue colocá-lo em seu aluno? () Sim () Não

c) Sabe verificar se está funcionando? () Sim () Não

d) Verifica se o aluno usa periodicamente o aparelho auditivo? () Sim () Não

5) Com relação à comunicação professor e aluno surdo, responda:

a) Você consegue se comunicar com seu aluno surdo?

() Sim () Não

Se sim de que forma?

b) Você consegue compreender o que o surdo quer dizer?

() Sim () Não

Se sim como?

c) Quais estratégias de comunicação você utiliza com seu aluno surdo?

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------------|
| () fala mais devagar | () usa LIBRAS |
| () utiliza repetições | () usa somente gestos (mímicas) |
| () fala de frente | () associa sinais e fala |
| () fala de costas para o aluno | () associa sinais e gestos |
| () fala alto | () associa gestos e fala |
| () articula bem as palavras | () fala de frente para o quadro negro |
| () fala normalmente | () usa o toque para chamar a atenção |
| () usa só gestos e não fala | () usa a fala para chamar a atenção |
| () articula exagerado | () articula sem som |
| () fala perto do aluno | () fala longe do aluno |

6) Quais são os métodos utilizados para comunicação com o surdo? Defina cada um deles.

7) Como você realiza a prática do ensino pedagógico para o ensino do aluno surdo ?

8) Utiliza algum recurso especial para facilitar seu trabalho e aprendizagem do surdo? Se sim, qual ou quais?

9) Você acredita que utilizando recursos diferenciados com o surdo ele pode vir a desenvolver um aprendizado adequado? Por que?

10) Qual disciplina você considera mais difícil para ensinar o conteúdo ao aluno surdo? Existe algum recurso que poderia auxiliá-lo?

Anexo H

Avaliação do Curso Ministrado pela Fga. Cibele C. Boscolo

1) Na sua opinião como você classificaria o curso ministrado?

- () excelente
- () Muito bom
- () Bom
- () Regular
- () Ruim
- () Péssimo

2) Em relação aos conceitos passados, você acredita que :

- () contribuíram muito na minha atuação profissional com o surdo
- () contribuíram de maneira discreta na minha atuação profissional com o surdo
- () não contribuíram em nada

3) Você acha que faltou algum conteúdo a ser passado? Qual?

4) Você possui sugestões para outros temas a serem abordados? Descreva a seguir.

Obrigada